

Katedra: Katedra pedagogiky a psychologie

Studijní program: Vychovatelství

Studijní obor: Pedagogika volného času

ARTEFILETIKA VE VÝTVARNÝCH AKTIVITÁCH VOLNÉHO ČASU

ARTPHILETIC APPROACH AT LEISURE TIME ARTWORKS

Bakalářská práce: 12-FP-KPP- 90

Autor:

Anna BAČÍKOVÁ

Podpis:

Vedoucí práce: ak. mal. Markéta Pošarová

Konzultant:

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
66	0	7	0	26	2+CD

CD obsahuje celé znění bakalářské práce.

V Liberci dne: 24. června 2013

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Anna Bačíková**
Osobní číslo: **P10000063**
Studijní program: **B7505 Vychovatelství**
Studijní obor: **Pedagogika volného času**
Název tématu: **Artefiletika ve výtvarných aktivitách volného času**
Zadávající katedra: **Katedra pedagogiky a psychologie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl

Vytvořit artefiletický program pro děti předškolního a mladšího školního věku

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

SLAVÍK, Jan. Od výrazu k dialogu ve výchově: artefletika. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997, 199 s. ISBN 80-7184-437-3.

SLAVÍK, Jan. Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefletiky. 1. díl. 1. vyd. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2001, 281 s. ISBN 80-7290-066-8.

CAMPBELLOVÁ, Jean. Techniky arteterapie: ve výchově, sociální práci a klinické praxi : [skupinové výtvarně-terapeutické činnosti pro děti i dospělé]. 2. vyd. Praha: Portál, 2000, 199 s. ISBN 80-7178-428-1.

KULKA, Jíří. Psychologie umění. 2. vyd. Praha: Grada, 2008, 435 s. ISBN 978-80-247-2329-7.

Vedoucí bakalářské práce:

ak. mal. Markéta Pošarová
Katedra primárního vzdělávání

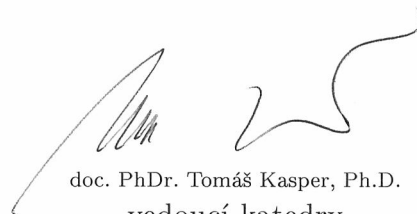
Datum zadání bakalářské práce: **30. listopadu 2012**

Termín odevzdání bakalářské práce: **15. prosince 2013**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 10. ledna 2013

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Název práce: Artefiletika ve výtvarných aktivitách volného času
Jméno a příjmení autora: Anna Bačíková
Osobní číslo: P10000063

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má bakalářská práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložila elektronickou verzi mé bakalářské práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě, a uvedla jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 24. 6. 2013

Anna Bačíková

PODĚKOVÁNÍ

Poděkování patří ak. mal. Markétě Pošarové za vstřícnost a trpělivost při vedení mé bakalářské práce. Na tomto místě bych ráda poděkovala rovněž Vojtěchu Trnkovi, autorovi pohádek, jež byly inspirovány náměty artefietických dílnách v této bakalářské práci. Stávají se tak jejich prvním vydáním. Velký dík patří všem blízkým přátelům. Nejen za neocenitelnou psychickou podporu, ale také za inspirující rozhovory a pomoc při gramatických, grafických a stylizačních úpravách textu. V neposlední řadě děkuji své rodině za důvěru v mé schopnosti během celé délky studia.

ANOTACE

Bakalářská práce s názvem *Artefiletika ve výtvarných aktivitách volného času* se zabývá specifickým přístupem k výtvarné výchově spojující expresivní (umělecké) aktivity a reflektivní dialog. Bakalářská práce se dělí na teoretickou a praktickou část. Teoretická část vymezuje volný čas a výtvarnou tvorbu ve výchově. Dále práce představuje výtvarnou dílnu, jako způsob estetické edukace, definuje pojem artefiletika, zabývá se jejími teoretickými východisky a pojetím artefiletické výuky. Praktická část obsahuje sedm metodických listů popisujících artefiletické dílny pro děti předškolního a mladšího školního věku. Součástí praktické části je rovněž výtvarná řada (soubor výtvarných prací) reprezentující výtvarné techniky a náměty použité v artefiletických dílnách.

KLÍČOVÁ SLOVA

artefiletika, arteterapie, dramatická výchova, výtvarná dílna, reflektivní dialog, výrazová hra

ANOTATION

Bachelor thesis entitled *Artphiletic Approach at Leisure Time Artworks* deals with specific approach at art education which unites expressive (artistic) activities and reflective dialogue. This bachelor thesis is divided into theoretical section and practical section. The theoretical part describes leisure time and art work at education. Further, there are included presentation of art workshop as a form of esthetic education, there is also definitions of artphiletic approach, its teoretical background and conception of artphiletic education. The practical section contains seven methodical lists that describe artphiletic workshops for children of preschool and younger school age. The practical part also contains set of artworks representing art technics and topics used in artphiletic workshops.

KEY WORDS

artphiletic approach, art therapy, drama education, art workshop, reflective dialogue, expressive game

OBSAH

Úvod.....	8
Cíle práce.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 Charakteristika pedagogiky volného času.....	11
1.1 Volný čas.....	11
1.2 Výchova mimo vyučování.....	11
1.3 Instituce pro výchovu ve volném čase.....	12
1.4 Zájmové činnosti ve volném čase.....	13
1.4.1 Zájmové činnosti estetickovýchovné.....	13
2 Výtvarná tvorba ve výchově.....	14
2.1 Výtvarná dílna.....	15
3 Vymezení a definice artefiletiky.....	17
3.1 Cíle artefiletiky.....	18
4 Teoretická východiska artefiletiky.....	19
4.1 Arteterapie.....	19
4.1.1 Metody arteterapie.....	20
4.1.2 Arteterapie s dětmi.....	21
4.2 Zážitkově pedagogické učení.....	22
4.2.1 Prožitek.....	22
4.2.2 Zážitek.....	23
4.2.3 Zkušenost.....	23
4.2.4 Zpětná vazba.....	24
4.3 Dramatická výchova.....	25
4.3.1 Průpravné hry a cvičení.....	26
5 Pojetí artefiletické výuky.....	27
5.1 Pedagogický konstruktivismus.....	27
5.2 Otevřené pojetí a vstřícnost.....	27
5.2.1 Kruh bezpečí.....	28
5.3 Obsah a námět.....	28
5.4 Výrazová hra.....	29
5.5 Reflektivní dialog.....	30
5.6 Hodnocení v artefiletice.....	30
5.6.1 Přidaná hodnota.....	31
5.7 Fáze artefiletické výuky.....	31
5.7.1 Uvítací a závěrečné rituály.....	32
6 Výtvarná tvorba v artefiletice.....	33
7 Charakteristika vybraných věkových skupin.....	34
7.1 Předškolní období.....	34
7.2 Mladší školní období.....	35
PRAKTICKÁ ČÁST.....	
8 Artefiletická dílna.....	37
8.1 Cíle a zaměření artefiletických dílen.....	38
9 Metodické listy.....	40
9.1 Prameny k metodickým listům.....	41
Klobouky.....	42
Na cestě.....	45
Stíny.....	48

Papírové město.....	50
Bubliny.....	53
Roční období.....	56
Návštěva galerie.....	59
10 Výtvarná řada.....	61
10.1 Autoportrét v klobouku.....	61
10.2 Kouzelný klobouk.....	62
10.3 Cesty a cestičky.....	62
10.4 Barevný stín.....	62
10.5 Naše město.....	63
10.6 Bublinová říše.....	63
10.7 Barevný rok.....	63
Závěr.....	71
Použitá literatura.....	73
PŘÍLOHY	
Seznam příloh.....	77

Seznam obrázků

Obrázek 1 – Autoportrét v klobouku.....	64
Obrázek 2 – Kouzelný klobouk.....	65
Obrázek 3 – Cesty a cestičky.....	66
Obrázek 4 – Barevný stín.....	67
Obrázek 5 – Naše město.....	68
Obrázek 6 – Bublinová říše.....	69
Obrázek 7 – Barevný rok.....	70

ÚVOD

Studium Pedagogiky volného času na Technické univerzitě v liberci bylo velmi podněcující. Z množství rozličných přístupů k výchově a vzdělávání dětí a dospělých nejen ve volném čase mi byly vždy nejbližší umělecko-pedagogické obory, které ve výchovném procesu pracují s tvůrčí činností a uměleckým výrazem. Během tříletého studia jsem absolvovala několik výtvarných předmětů, jež se staly zásadní pro volbu tématu mé bakalářské práce. Pro zpracování jsem hledala jiný, alternativní či nový způsob obohacení výuky výtvarné výchovy, jež vyplňuje můj vlastní volný čas již od útlého dětství.

Při sestavování zadání s vedoucí bakalářské práce jsem byla seznámena s pojmem artefiletiky, jako specifického pojetí výtvarné výchovy vycházejícího z arteterapie a přinášejícího do výuky přidanou hodnotu v podobě návazností na lidské společenství, kulturu a přírodu. Ačkoliv jsem neměla žádné vstupní znalosti tohoto ryze českého pojetí výchovy uměním, rozhodla jsem se pro jeho hlubší zkoumání.

Bakalářská práce vymezuje volný čas a estetickovýchovné zájmové činnosti, jako součásti výchovy uměním a výtvarnou dílnu, jako formu estetické edukace. Práce dále vymezuje a definuje pojem artefiletika, vyčleňuje její teoretická východiska a popisuje pojetí a hlavní myšlenky a principy artefiletické výuky.

Hlavním cílem bakalářské práce je vytvoření artefiletického programu. Svou pedagogickou praxi jsem v průběhu dvou let absolvovala mimo jiné v Oblastní galerii v Liberci jako lektor doprovodných programů a měla jsem možnost setkání s různými věkovými kategoriemi. Nejlépe se mi spolupracovalo s dětmi předškolního a mladšího školního věku, proto jsem pro zpracování programu zvolila právě tyto dvě cílové skupiny. Tvorba programu je podložena studiem publikací zabývajících se artefiletickou výukou dětí předškolního a mladšího školního věku.

Součástí praktické části bakalářské práce je soubor výtvarných prací – výtvarná řada - reprezentující použité výtvarné techniky a náměty použité v artefiletickém programu. Domnívám se, že iniciátor jakékoliv formy výtvarné edukace musí vynaložit úsilí k získání vlastní zkušenosti a klíčových dovedností s materiály, nástroji a výtvarnými technikami.

CÍL PRÁCE

Cílem bakalářské práce je vytvoření sedmi artefiletických programů, artefiletických dílen, pro děti předškolního a mladšího školního věku formou metodických listů.

DÍLČÍ CÍLE

C1. Získat teoretické poznatky týkající se východisek a pojetí artefiletické výuky.

C2. Vytvořit výtvarnou řadu reprezentující použité výtvarné techniky a náměty.

TEORETICKÁ ČÁST

1 CHARAKTERISTIKA PEDAGOGIKY VOLNÉHO ČASU

1.1 VOLNÝ ČAS

Pedagogický slovník popisuje volný čas jako dobu pro činnosti zvolené na základě osobních zájmů, vykonávané svobodně, dobrovolně a přinášející pocit uspokojení. Tato doba je odproštěna od nutných pracovních povinností, péči o rodinu, domácnost a vlastní fyzické potřeby jedince (Průcha et al., 2001).

Hofbauer rozšiřuje definici volného času o potenciál obohacení člověka novými zážitky a zkušenostmi a možným rozvojem jeho osobnosti. Volný čas vymezuje jako místo, kde probíhá (Hofbauer, 2004, str. 13):

- rekreace (odpočinek a uvolnění),
- kompenzace (odstraňování frustrací),
- výchova a vzdělávání,
- kontemplace (hledání duchovního klidu a smyslu života),
- komunikace (sociální interakce),
- participace (podílení se na vývoji společnosti),
- integrace (začleňování a stabilizace do společenské kultury),
- enkulturace (kulturní rozvoj osobnosti).

1.2 VÝCHOVA MIMO VYUČOVÁNÍ

Volný čas dětí a mládeže je označován jako kritický faktor výchovy. Pedagogické působení ve volném čase má za cíl zajistit prostor pro seberealizaci, sociální interakci, citovou odezvu a také poskytnout pocit bezpečí a jistoty. Vhodně motivované a usměrňované aktivity nabízejí příležitost pro rozvoj všech stránek osobnosti, tělesných i duševních vlastností a sociálních vztahů (Pávková et al., 2008).

Hlavní posláním *výchovy ve volném čase* dětí a mládeže je jeho bezprostřední vyplňování rekreačními a výchovně-vzdělávacími aktivitami. *Výchova k volnému času* poskytuje základní seznámení a orientaci v množství zájmových aktivit, které dítě vedou k uspokojení biologických i psychických potřeb a napomáhají

k seberealizaci. Dále pak vytváří návyk k budoucímu plnohodnotnému trávení volného času. Smysluplnou výplň volného času můžeme formovat hodnotové zájmy dětí, uspokojovat a kultivovat jejich potřeby, rozvíjet specifické schopnosti a upevňovat žádoucí morální vlastnosti. Společně s cíleným ovlivňováním volného času výchova mimo vyučování zahrnuje také přípravu na další vzdělávání a upevňování hygienických a kulturních návyků. Pojem výchovy mimo vyučování vymezují následující body (Pávková et al., 2008, str. 37):

- probíhá mimo povinné vyučování,
- probíhá mimo bezprostřední vliv rodiny,
- je institucionálně zajištěná,
- uskutečňuje se převážně ve volném čase.

Výchova mimo vyučování plní funkci ukazatele společensky žádoucího využití volného času a motivuje k celoživotnímu vzdělávání. Podílí se také na zdravém fyzickém i duševním vývoji jedince a je nezbytnou součástí procesu sociální integrace.

1.3 INSTITUTE PRO VÝCHOVU VE VOLNÉM ČASE

Výchova ve volném čase je téměř výhradně uskutečňována v rámci určité společenské či výchovně-vzdělávací instituce. Mezi nejvýznamnější zařízení pro výchovu dětí a mládeže mimo vyučování, se kterými se běžně setkáváme, patří:

- školní družina,
- základní umělecké školy,
- domy dětí a mládeže,
- dětské domovy,
- domovy mládeže,
- střediska výchovné péče, diagnostické ústavy
- tělovýchovné a sportovní organizace,
- občanská sdružení,
- sdružení dětí a mládeže.

1.4 ZÁJMOVÉ ČINNOSTI VE VOLNÉM ČASE

Zmíněné instituce jsou místem pro zájmové činnosti, které jsou definovány jako aktivity uspokojující a rozvíjející individuální potřeby, zájmy a schopnosti. Podílí se na rozvoji osobnosti i na správné společenské orientaci. Při výchovném procesu pak nedochází jen k uspokojování potřeb, ale zároveň k jejich pedagogickému usměrňování. Zájmy lze vysvětlit jako snahu zabývat se předměty nebo činnostmi, jimž člověk přikládá zvláštní hodnotu a aktivně je provádí (Pávková et al., 2008).

Tradiční dělení zájmových činností je podmíněno jejich obsahem. Rozlišujeme oblasti činností společenskovedních, které vedou k poznání aktuálního společenského dění a historických souvislostí; pracovní-technické činnosti zdokonalují manuální dovednosti a doplňují technické vědomosti; přírodovědně-ekologická oblast pěstuje vztah k přírodě; sportovně-turistické a tělovýchovné činnosti přispívají k fyzické zdatnosti a psychické odolnosti. Důležitou pro naše téma je oblast estetickovýchovná, která utváří a formuje estetický vztah k přírodě, společnosti a jejím materiálním a kulturním hodnotám (Pávková et al., 2008).

1.4.1 ZÁJMOVÉ ČINNOSTI ESTETICKOVÝCHOVNÉ

Estetickovýchovné činnosti přinášejí emocionálně intenzivní zážitky, jež se zároveň stávají motivačním prvkem pro jejich uskutečňování. Hlavním zaměřením estetickovýchovných činností je rozvoj výtvarného, hudebního, literárního, dramatického a hudebně-pohybového projevu, dále působí na povědomí o kultuře a společenském chování a v neposlední řadě rozvíjí tvořivost. Výtvarné tvořivé činnosti jsou dále vymezeny jako (Pávková et al., str. 96):

- výtvarné osvojování skutečnosti, využití různých výtvarných technik (malba, kresba, grafika, modelování, kombinace technik);
- práce s výtvarnými prostředky spojená s experimentováním (hry s barvou, dekorativní práce, modelování a organizace prostoru);
- poznávání a chápání výtvarného umění (návštěvy výstav, práce s literaturou o výtvarném umění);
- aplikace estetických a dalších požadavků na životní prostředí.

2 VÝTVARNÁ TVORBA VE VÝCHOVĚ

Výtvarná tvorba se pro mnoho lidí stává odpočinkovou činností, která obohacuje jejich každodenní život. Pokusy o výtvarné uchopení světa kolem nás začínají již v útlém dětství a provázejí nás do smrti. Umění však není jen animací a projekcí běhu života, ale patří k základním a podstatným způsobům a aktivitám, v nichž se jedinec formuje a utváří (Jebavá, 1997). Dle dosavadních poznatků lze říci, že výtvarná tvorba obecně přispívá k estetickému a intelektuálnímu vývoji dítěte a pracuje na formaci hierarchie hodnot a jeho vztahu ke společnosti.

Campbellová (1998) zmiňuje významného teoretika umění Herberta Reada, který ve svém díle *Výchova uměním (Education Through Art)* chápe výtvarnou tvorbu jako činnost pomáhající intelektuálnímu, citovému a duchovnímu růstu. Hovoří také o významu hry a tvořivosti pro vývoj jedince v procesu uměleckého vyjádření. Tvůrčí činnost uspokojuje lidskou potřebu něco vytvářet a získat za to ocenění, dává prostor pro seberealizaci a uspokojuje také potřebu uznání, na níž klade důraz Maslowova hierarchie potřeb.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání považuje výtvarnou tvorbu za příhodnou možnost k aplikaci jeho koncepce a programových cílů nejenom s ohledem na užitek a zájmy jednotlivých žáků či studentů, ale také s respektem k aktuálním vývojovým trendům umělecké a kulturní výchovy ve světě. Výtvarná tvorba zároveň vytváří vhodné metodologické pole pro spojení školních uměleckých aktivit se vzdělávacími činnostmi (nejen) v galeriích (RVP ZV, 2007).

Výtvarnou tvorbu zmiňuje také Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání: „*V oblasti výtvarná tvorba je žákovi umožněno prostřednictvím tvořivého výtvarného myšlení uplatňovat ve vlastním výtvarném projevu vizuálně vnímatelné znaky. Žák získává vztah k materiálům, nástrojům a osvojuje si základní výtvarné techniky, postupy a dovednosti.*“ (RVZ ZUV, 2010, str. 37)

V souvislosti s výchovou uměním, potažmo *estetickou edukací*, uvádí Babyrádová (2005) dva základní pohledy na výtvarnou pedagogiku. První směr preferuje intelektuálně založenou praxi s nutnou přítomností vstupních znalostí historie

a technik umění, jako podmínky pro rozvoji praktických výtvarných dovedností. Druhý z uvedených přístupů považuje umění (v oblasti vzdělávání) za formu intuitivně iniciované interakce, po níž následuje zpětné uvědomění uměleckých hodnot a principů.

2.1 VÝTVARNÁ DÍLNA

Estetická edukace neslouží pouze k tvorbě, ačkoliv je jejím hlavním prostředkem, ale směřuje k zážitkům různého charakteru skrze silné prožitky. Smysl estetické edukace spočívá v kultivaci schopností vnímat a analyzovat umění a v prohlubování schopností tvořivě se projevovat. Výtvarná dílna, jako forma estetické edukace splňuje oba zmíněné předpoklady pro samotný vznik výchovného potenciálu umělecké tvorby (Babyrádová, 2005).

Výtvarná dílna byla v historii umění místem pro osvojování uměleckého řemesla pod vedením mistra. Průprava učně byla zaměřená na ovládnutí dané výtvarné techniky, ovšem jejich styl a náplň práce byl pomíněn striktním zadáním mistra, tudíž nebyl prostor pro vlastní tvořivou činnost.

Novodobá výtvarná dílna klade důraz na invenci, prožitek a experiment. Jejím hlavním smyslem je sdílení pracovní atmosféry se skupinou v přítomnosti iniciátora dílny, který vytváří společný zájem tvůrců, předává své zkušenosti a zároveň podněcuje vlastní autorský, autentický výtvarný výraz. Cíle výtvarné dílny chápeme v několika dimenzích (Babyrádová, 2005, str. 26):

- vypěstování schopnosti výtvarné reflexe,
- nalezení linie vlastní autentičnosti,
- kultivace schopnosti volby techniky a kombinace technik při formování výtvarného záměru
- vypěstování sebekázně a schopnosti sebekritiky v tvorbě,
- vypěstování schopnosti vnímat a přijímat umělecké dílo jako svébytnou výpověď o světě,
- prohloubení úrovně znalosti umění.

Účast v dílně je společnou koncentrací na určitý námět a zároveň vzájemnou konfrontací různých autorských přístupů k jeho zpracování. Babyrádová popisuje smysl výtvarné dílny následujícími body (2005, str. 74):

- setkání s jinými tvůrci a navázání komunikace různého druhu,
- sblížení s konkrétním prostorem, prožívání prostoru jako součást tvorby,
- získání možnosti konzultace vlastního tvůrčího záměru s odborníkem,
- získání a zlepšení technologických znalostí a dovedností,
- příležitost k prožití volného času,
- příležitost k experimentu,
- koncentrace na dané téma v ničem nerušeném časovém i věcném prostoru,
- příležitost pro prezentaci vlastní tvorby.

Jedním ze specifíků práce ve výtvarné dílně je *kontinuální propojení* dílčích aktivit. Dílna má dostatečnou časovou dotaci, tudíž je možné mezi tvůrčí, výtvarně-výrazové aktivity začlenit také různé motivační vstupy zajišťující zvýšení koncentrace, sloužící k relaxaci či uvolnění. Zároveň je zde prostor pro rozfázování práce a rozhovor o průběhu nebo výsledku tvorby. Kontinuita aktivit přeneseně simuluje samotný život, kde vše se vším souvisí a odehrává se v jeden čas, na jednom místě.

Přístupy k vedení hodin výtvarné výchovy se individuálně liší dle zaměření konkrétního pedagoga. Často se setkáváme s pojetími, jež striktně vymezují zpracování námětu a dohlíží zejména na technické provedení. Učitelé postrádají snahu o motivaci účastníků k vlastní tvořivé činnosti, přílišně kritizují jejich pohled na věc. Interpretaci výsledku tvorby by měl být věnován dostatečný prostor. Dílo, jež zdánlivě nemá uměleckou hodnotu, může obsahovat skrytá poselství, která dokáže objasnit pouze sám autor. Přístup k výtvarnému tvoření v pedagogické praxi by měl poskytovat účastníkům procesu množství podnětů pro rozšiřování jejich potenciálu. Výtvarná dílna je prostorem, jež zajišťuje vstřícné a otevřené prostředí pro tvorbu a nabízí žákovi možnost zdokonalit jeho výtvarné dovednosti a uvést jej do kontextu dějin výtvarného umění jako inspirativního, srovnávacího a poučného prostoru.

3 VYMEZENÍ A DEFINICE ARTEFILETIKY

Rozložením pojmu artefiletika objevíme první vodítka k její podstatě. Začátek slova *arte-* z latinského *ars* či *artis* jednoznačně souvisí s uměním všeho druhu. Pohledem artefiletiky jsou do okruhu umění zahrnuty také tvůrčí procesy probíhající v životě každého člověka. Druhá část pojmu spojuje umění s myšlenkami H. Broudyho o *filetickém přístupu ve výchově*, jež uplatňuje výrazový projev (např. výtvarný nebo dramatický) a rozhovory o zážitcích k němu se vztahujících (Slavíková et al., 2000).

Dle Slavíka (2001) latinský základ *fil* svým významem vyjadřuje tkaninu nebo síť odkazující na symboliku spojování vztahů a souvislostí a pojí se s odkazem na Filuta (Philétos) z Kou, jehož filosofie výchovy spojuje umělecký tvůrčí projev a skupinový, reflektivní dialog.

Název jasně vypovídá také o návaznosti na arteterapii, z níž artefiletika z velké části vychází. *„Artefiletika je pedagogická disciplína, využívající podobné postupy jako arteterapie v oblasti výchovy, rozvoj pozitivních rysů osobnosti a prevence psychických a sociálních patologií. Podporuje spontánní expresivitu, zaměřuje se na zážitkovou stránku tvorby. Rozvíjí citlivost a vnímavost vůči estetickým kvalitám života, tvořivost, citlivost vůči světu a vztahům. Využívá kultivující potenciál osobní a skupinové reflexe.“* (Stiburek, 2000, str. 36).

Slavík (2001) uvádí, že artefiletika vznikala se snahou o zaměřenost na výchovu zážitkovou formou, jež vychází z předešlých zkušeností dětí, pracuje na kulturní citlivosti a je zdrojem vlastního sebepoznání.

Slavík (2001) dále popisuje metodické základy artefiletiky záviselých na dvou navzájem spjatých aktivitách - *expresi* a *reflexi*. *Expresí* je zde myšlen samotný tvůrčí projev a *reflexí* náhled na to, co bylo zažito a vytvořeno. Slavík (1997) hovoří o artefiletice zejména v souvislosti s výukou výtvarné výchovy, tradiční přístup ve vzdělávání považuje za nedostačující právě kvůli absenci vzájemného vztahu exprese a reflexe a upozorňuje na nutnost změny v přístupu k estetické výchově.

Dle Slavíka (1997) může být artefiletika účinným nástrojem zprostředkování hlubokého lidského smyslu umění a citlivého uměleckého vztahu ke světu. Funguje také jako projekce možných psychických či sociálních problémů.

Analýzou výše uvedeného můžeme artefiletiku označit za obor stojící na pomezí výtvarné výchovy zážitkovou formou a psychoterapie využívající skrytý potenciál tvořivé činnosti a zpětné vazby k osobnostnímu růstu jedince, ale také k rozvoji jeho výtvarného vyjadřování, estetického cítění s odkazem na všeobecné kulturní souvislosti. V artefiletice není kladen důraz na patologické stránky psychiky, na léčbu. Pozornost je soustředěna na rozvoj sociálních a reflektivních dovedností žáků skrze výtvarný zážitek, imaginaci a dialog.

3.1 CÍLE ARTEFILETIKY

„Artefiletika chápe výtvarný projev a s ním spjaté zážitky jako spojující článek mezi dětskými osobními zkušenostmi a velkým kulturním a přírodním světem, který je obklopuje. Cílem artefiletiky je výchovně zhodnotit výtvarnou aktivitu jako symbolického prostředníka mezi niterním světem dítěte a světem lidské kultury nebo přírody.“ (Slavíková et al., 2000, str. 10)

„Hlavním cílem artefiletiky není samoučelná tvořivost, ale rozvoj mnohostranné schopnosti hledat a nacházet přiléhavé vyjadřovací formy k obsahům zkušenosti a v intimním vztahu k jazyku umění. Právě umění je pokladnicí různých způsobů expresivního vyjádření, která pomáhají lidem uvědomovat si i vyjadřovat složité a naléhavé stavy duše. Proto je umění hlavním zdrojem inspirace pro rozvoj i kultivaci dětské imaginace.“ (Slavíková et al., 2007, str. 193)

Artefiletika je zaměřená na sebepoznávání a rozvoj sociálních kompetencí jedince prostřednictvím uměleckých výrazových prostředků, slouží také k rozvoji sociální a emoční inteligence a pracuje na etické a estetické stránce osobnosti. Cílem artefiletiky je bezesporu i kultivace výtvarného projevu dítěte, učení se základům terminologie a technologie výtvarného umění, v neposlední řadě zde patří také rozvoj tvořivosti a obrazotvornosti.

4 TEORETICKÁ VÝCHODISKA ARTEFILETIKY

Následující kapitola má za cíl přiblížit vybraná myšlenková východiska artefiletiky. Jak bylo zmíněno, artefiletika z velké části vychází z metod arteterapie, proto je tento psychoterapeutický obor řazen na první místo. Artefiletika se hlásí k zážitkovému pojetí vzdělávání, tudíž bude kapitola dále hovořit o některých pojmech a prostředcích zážitkově-pedagogického učení. Kapitola stručně představuje i dramatickou výchovu, jež se pro artefiletiku v mnoha ohledech stává inspirací a některé z metod a technik se objevují ve fázích artefiletické výuky.

Společným rysem všech uvedených teorií je návaznost na prožitkovou a zkušenostní stránku výchovy, dále pak přítomnost skupinové interakce jako podmínky pro osobnostní a sociální rozvoj. Návaznost nacházíme rovněž v použití zpětného dialogu k uvědomění si prožitého, přenosu zkušenosti do budoucna a srovnání se souvislostmi z minulosti.

4.1 ARTETERAPIE

Pojem arteterapie vznikl spojením starořeckého *therapeia* – léčba, léčení a latinského slova *ars, artis* - umění. Doslovný překlad přikládá arteterapii význam léčby uměním. Šicková-Fabrizi (2008) v tomto smyslu míní uměním hudbu, poezii, prózu, divadlo, tanec a hlavně potom umění výtvarné. Arteterapii dále dělí na *receptivní* a *produktivní*. V prvním případě se jedná o projekci vlastních emocí a zkušeností do uměleckého díla. Hovoříme zejména o návštěvách galerií, či jiných míst pro setkání s cizími (nejen) výtvarnými díly. V opozici stojí arteterapie produktivní – zaměřená na samotnou tvůrčí autorskou činnost u jednotlivců či skupiny.

Kulka (2008) vidí smysl arteterapie ve využití výtvarných aktivit k uvolnění skrytých tvořivých sil a jiných prožitků a osobnostních vlastností. Dále může být výtvarná činnost chápána jako možnost odpoutání od chorobných myšlenek a stavů a naopak podpory zdravé složky osobnosti.

Arteterapii považujeme za prostředek k pochopení niterných psychických procesů, jež nelze verbálně zprostředkovat. Arteterapie nezkoumá výtvarný projev podle

estetické kvality výsledku, ale snaží se o poznání a ovlivnění lidské psychiky v procesu samotné tvorby. Artefiletika přejímá některé z jejích metod a přetváří je k výchovným, sebepoznávacím a preventivním účelům.

4.1.1 METODY ARTETERAPIE

Mezi arteterapeutické metody patří dle Šickové-Fabricsi (2008, str. 125) imaginace, animace, koncentrace, restrukturalizace, transformace a rekonstrukce.

Aktuální emoční stav se odráží v našem myšlení a představách. V mysli si vědomě i nevědomě přehráváme prožité, vracíme se k zážitkům, snažíme si vyjasnit pohled na určité záležitosti, případně si představujeme budoucí vývoj věcí. *Imaginace* je odrazem vnitřního světa člověka a propojuje svět hmotný, fyzický a duchovní. Díky imaginaci můžeme nahlížet na problémy z více úhlů. Imaginace je používaným prostředkem ve všech terapeutických směrech.

Metoda *aktivní imaginace* navržená C. G. Jungem podněcuje pacientovu imaginaci v bdělém stavu a s pomocí terapeuta zkoumá hlubinné vrstvy psychiky prostřednictvím vyvolaných obrazů. Aplikace metody v rámci arteterapie vrcholí výtvarným ztvárněním obrazů různými technikami. Použité barvy a tvary mají diagnostický potenciál, jelikož vypovídají o aktuálním rozpoložení pacienta či dítěte (Šicková-Fabricsi, 2008).

Animací rozumíme interpretaci ve třetí osobě, kde probíhá identifikace se stvárněnou věcí či postavou. Kresba, po níž následuje rozhovor uskutečněný skrze animaci, se může stát komunikačním mostem mezi terapeutem a klientem díky lepší verbalizaci potřeb ústy někoho jiného (Šicková-Fabricsi, 2008).

Pomůckou pro upatňování metody *koncentrace* v arteterapii je mandala. V sanskrtu znamená svatý kruh – střed. Symboliku kruhu objevíme v mnohých filosofických či náboženských směrech. Shodu ve významu nalezneme v metafoře kruhového labyrintu jako cesty k Bohu. Kruh dále představuje stav harmonie a celistvosti. Tibetská mandala z barevného písku je způsobem meditace a indická vyjadřuje mikrokosmos ideální reality. Pro arteterapeutickou práci se používá jako metafora středu osobnosti. Slouží k lepšímu sebepoznání a k náhledu na uspořádání vnitřního světa. Metoda působí rovněž na zlepšení koncentrace pozornosti.

Procesem *restrukturalizace* je míněno rozčlenění dosavadních životních zkušeností do jednotlivých částí a jejich opětovné složení do nového celku. Restrukturalizací objevujeme nové souvislosti a dochází k přehodnocování stávajících. Šicková-Fabrics (2008) popisuje metodu restrukturalizace v příkladu aktivity nazvané *Strom života*, kterou vytvořila (nejen) pro studenty arteterapie. Účastníci ztvární kombinací výtvarných technik svůj strom života, který rozstříhají na několik čtverců a následně vytvoří jinou konstelaci obrazu. Na závěr se spojí čtverce všech přítomných a vznikne tak mozaika lidských cest životem.

Technika *transformace* se v arteterapii využívá k přenosu pocitů z vnímání literárního, pohybového či hudebního díla do výtvarného zpracování. Její aplikace probíhá například při malování za doprovodu hudby nebo následně po recitaci básně. Transformace může v arteterapii probíhat i zpětně, ovšem bývá náročnější. Metoda může být považována za spojnicu mezi arteterapií receptivní a produktivní.

Poslední z metod, jež Šicková-Fabrics uvádí je *rekonstrukce*. Principem je kompletace díla z fragmentu. Používají se zejména koláže nebo různé typy dokreslování částí fotografií a obrazů. Metoda jednoznačně slouží k rozvoji obrazotvornosti a fantazie.

4.1.2 ARTETERAPIE S DĚTMI

Aplikace popsaných metod v terapeutickém procesu s dětmi bývá úspěšným prostředkem pro odhalení potřeb a řešení skrytých problémů. Analýza dětské kresby vypovídá o emočním stavu, aktuálním rozpoložení a rodiných konstelacích. Její interpretace skrze animaci může být obzvláště pro děti snazší, než výpověď v první osobě. Trénink koncentrace a relaxace je potřebný u každého dítěte. Zejména v dnešní době plné shonu, stresu a vysokých nároků ve školním prostředí. Metody transformace a rekonstrukce dávají možnost pohlížet jiným způsobem na umění, ale také na sebe samého. Sebepoznávání skrze výtvarný projev je pro děti příhodným a přirozeným způsobem seberealizace a jeho uskutečňování není podmíněno duševní poruchou ani sociálním znevýhodněním dítěte.

4.2 ZÁŽITKOVĚ PEDAGOGICKÉ UČENÍ

Pro označení oboru na pomezí pedagogiky a psychologie, jež se zabývá učením zážitkem, odborná literatura obvykle uvádí termíny - *zážitková pedagogika*, *prožitková pedagogika*, *výchova zážitkem*, *zkušenostní výchova* a jiné. Hanuš a Chytilová (2009) na základě srovnávání metod, prostředků a cílů jednotlivých směrů, objevili podobnost či úplnou shodu v jejich konceptech. Všechny formy zážitkově-pedagogických přístupů se shodují v následujících principech a metodách (Hanuš, Chytilová, 2009, str. 88):

- orientace na výchovu a proces učení,
- zaměřenost na rozvoj a růst osobnosti (výchova pro život),
- důraz na emoční působivost učení (hluboký prožitek),
- síla prožitku je vyvolávána prostředím (místem), různorodými prostředky (hry, umělecké aktivity, sporty) a metodami (práce ve skupině, samostatně, akční učení)
- proces učení je podmíněn interakcí mezi osobnostmi pedagogů a dětí, žáků,
- vytváření originální a jedinečné pedagogické situace (rolová hra, tvorba)
- procesem uvědomování zážitků dosahovat zvnitřnění zkušeností,
- pozitivní vliv na postoje, hodnoty, smysl života, chování jedince a skupiny.

Český pedagogický koncept učení zážitkem má svou specifickou podobu a vyvíjel se samostatně jako originální český směr hnutí evropského výchovy. Česká zážitková pedagogika pracuje s pojmy - *prožitek*, *zážitek* a *zkušenost* - jako s nástroji k rozvoji osobnosti v nejrůznějších dimenzích a aspektech. Prožitky a zážitky jsou vyvolávány v cíleně plánovaných situacích, nejčastěji formou her. Rozvojový potenciál, uchopení zkušenosti a její transfer do budoucna, je podmíněn zpětnou vazbou – evaluací, reflexí (Hanuš, Chytilová, 2009).

4.2.1 PROŽITEK

Prožitek je charakteristický svou nenahraditelností v lidském životě. Jedinečnost prožitku spočívá v jeho individuálnosti, díky které každý prožíváme stejnou událost

jinak. Prožitek je zároveň nepřenositelný z jednoho člověka na druhého. Komplexností při získávání prožitku je myšleno současné zapojení tělesných i duševních charakteristik, tedy stav psychotomatické jednoty (Hanuš, Chytilová, 2009).

Slavík (2001) hovoří o prožitkové stránce zážitku ve smyslu citů, pocitů a nálad, které se ukládají do vzpomínek. Prožitky, jež dokážeme pojmenovat – strach, radost, smutek, zlost, vzrušení - mohou mít znatelné tělesné projevy.

4.2.2 ZÁŽITEK

Slavík popisuje zážitek jako formu osobního vhledu do určité životní situace, k níž se můžeme vracet ve vzpomínkách. Zážitek dále vnímá jako soubor prvků (tvarů, barev, zvuků, vůní, chutí, myšlenek) a jejich vzájemných vztahů (postavení, působení) a změn mezi nimi. *„Zážitek je individuálně vnímaný, prožívaný a zapamatovatelný životní obsah pocítovaný jako významový celek – příběh, v němž je z pohledu zažívajícího jedince zachycena příslušná situace.“* (Slavík, 2001, str. 64)

Zážitek podle Hanuše a Chytilové (2009) obsahuje současně již proběhlé prožitky (emoční náboje situací a jednání) a zvnitřněné zkušenosti (proces uvědomění a zvnitřnění). Pokud je tedy prožitek uvědomělý, přidáváme k němu své zvnitřněné zkušenosti a probíhá transformace do podoby zážitku, který je zapsán do naší paměti a je trvalý. Podmínkou pro skutečné prožití situace je naše plná pozornost ve smyslu přítomnosti tady a teď. Když naplno vnímáme své okolí, zastáváme roli jednatele reagujícího na své okolí, zážitek nabyde na rozměrech a obraz v paměti bude barevnější.

4.2.3 ZKUŠENOST

Vlastní zkušenost je tedy podmíněna prožitím konkrétní situace a můžeme být označena za cíl cesty od prožitku k zážitku. Hanuš a Chytilová (2009) považují zkušenost za výsledný otisk, který má v každém jedinci jiný význam a dimenzi, především je to pak výsledek procesů uvědomování a jednání ze situací, které měly značnou emoční působivost a velkou emoční hodnotu.

Náš každodenní život je tvořen velkým množstvím rozličných zkušeností, kterými se na vědomé či nevědomé rovině učíme. Cílenou modifikací zážitků můžeme dosáhnout žádoucího pedagogického působení. Chceme-li ovšem zajistit, aby zážitek v člověku zanechal hodnotnou zkušenost, nesmíme zapomínat na silný emoční náboj vyvolávaných situací jako základ k následnému přesunu zkušenosti do paměti prostřednictvím zpětné vazby.

4.2.4 ZPĚTNÁ VAZBA

Zkoumání přesahu zkušeností skrze zpětnou vazbu (reflexi, debriefing) považujeme za stěžejní princip zážitkové-pedagogického učení. Fázi vlastního individuálního prožívání a činnosti střídá srovnávání a předávání zkušeností s ostatními členy skupiny, která absolvovala společnou aktivitu. Hanuš a Chytilová (2009, str. 101) uvádí pět významů zpětné vazby:

- zefektivňuje proces učení,
- obohacuje prožitky a zkušenosti,
- pomáhá formovat smysl prožívané zkušenosti,
- vyhledává a poukazuje na souvislosti,
- rozvíjí dovednost učit se ze zkušeností.

Důležitou dovedností pedagoga, nebo případně vedoucího aktivit zážitkové pedagogiky, je schopnost analyzovat vyspělost jednotlivých účastníků a vývoj skupinové dynamiky. Vedoucí pružně reaguje na průběh diskuze, kterou podněcuje předem připravenými otázkami a připomínkami k dění. Položené otázky by měly korespondovat s cílem aktivity a rovněž otevírat další úrovně poznatků a souvislostí (Hanuš, Chytilová, 2009).

Silné emoce a zážitky při prožívání běžné či pedagogicky navozené situace automaticky vyžadují ohlédnutí zpět. Sdílení pocitů a verbální předání proběhlého druhým osobám způsobí efektivnější uchopení vzpomínky. Máme potřebu dělit se o pohled na svět, pokoušet se o přiblížení subjektivního vnímání reality. Zpětná vazba slouží také k učení naslouchat a vede k empatickému cítění. Skrze dialog máme jedinečnou šanci pochopit prožívání ostatních a lépe tak poznat sám sebe.

4.3 DRAMATICKÁ VÝCHOVA

Kapitolu o teoretických východiscích artefiletiky uzavřeme stručným představením vybraných myšlenek a technik dramatické výchovy. Zařazení je podmíněno užitím některých jejích metod ve fázích artefilecké výuky.

Dramatickou výchovu vnímáme jako umělecko-pedagogický obor, jehož metodologické východisko v oblasti (dramatického) umění slouží k dosahování osobnostního a sociálního rozvoje žáků. Edukační potenciál metod dramatické výchovy lze využít mimo předmět samotný. Nejen pro zpestření výuky (rozehřívací aktivity), ale také pro zkvalitnění a usnadnění učení žáků (pozornost, soustředěnost, motivace). Ve středu výchovného procesu stojí dítě, které dramatická výchova přijímá a respektuje ve vší individualitě. Ohniskem pozornosti je péče o pedagogický proces, jeho zkvalitňování ve vztahu k dítěti, jeho možnostem a horizontům (Marušák et al., 2008).

Dramatická výchova se rovněž hlásí k učení zážitkem a zkušeností, tedy vlastní činností, jednáním, osobním, jedinečným poznáváním sociálních vztahů prostřednictvím fiktivních her či situací. Prioritou dramatické výchovy je právě sociální poznávání, které stojí nad estetickovýchovným a umělekovýchovným působením. Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, prostředky dramatické (Machková, 2007).

Původ tohoto umělecko-pedagogického oboru nacházíme v dramatu a divadle jako takovém. *Drama* (dělání, čin) zjednodušeně chápeme jako příběh založený na přímých promluvách – dialogu a monologu. Dramatem bývají rovněž označovány silně emočně nabitě zážitky vyplývající ze vzájemných vztahů lidí. Divadelní představení, jako modelově zobrazený výjev dramatu, má přidanou hodnotu ve svém uměleckém nebo estetickém charakteru. Divadlo nabízí divákovi možnost zprostředkovaně se vcítit do emočního naladění dramatické situace a prožít jisté porozumění, poučení, rozpor či jiný režijně-dramaturgický záměr divadelní hry. Dramatická výchova vytváří dramatické situace pro vlastní, osobní zážitek účastníka hry, jež je pedagogicky usměrňovaná. Vytrácí se divadelní zprostředkovanost a vzrůstá potenciál rozvoje hráče, který se sám stává *hercem*. Metody a techniky dramatické výchovy vyzdvihují zejména proces získávání

zážitků, kde není důležitý výsledný produkt, ale osobnostní, citový a sociální růst. Působí zároveň na schopnost obrazotvornosti, tvořivosti, dále na tělesný a pohybový rozvoj, posiluje mravní uvědomění a tvaruje vlastní postoje a názory.

4.3.1 PRŮPRAVNÉ HRY A CVIČENÍ

Metody a techniky dramatické výchovy cílené na proces osobnostně sociálního rozvoje jsou řazeny do dvou základních kategorií. První obsahuje metody a techniky sloužící pro tvorbu dramatu ve smyslu výstavby dramatického děje ve školním prostředí. Druhá kategorie, důležitá pro naše téma, směřuje pozornost k technikám průpravným a podpůrným, jež slouží zejména k získávání dovedností pro další práci, ale samy o sobě rovněž slouží k rozvoji osobnosti, tvořivosti a sociálního cítění. Průpravné hry a cvičení dělíme podle vztahu k psychickým funkcím a dovednostem, které rozvíjejí (Bláhová, 1996):

- seznámení, uvolnění a rozechřátí,
- soustředění,
- rytmus,
- smyslové vnímání,
- prostorové cítění,
- představivost a fantazie,
- partnerské vztahy a skupinová citlivost.

Seznamovací hry mají za cíl zajisti přátelskou atmosféru a prolomit ledy před společnou prací, rozechřívací hry aktivizují a napomáhají ke koncentraci energie. Trénink soustředění pozornosti je důležitý pro jakýkoliv typ aktivit, správnou motivací hry lze dosáhnout plného zaujetí a pohroužení nejenom během trvání právě probíhající činnosti ale i těch následujících. Schopnost představivosti a fantazie je předpokladem pro jakoukoliv tvořivou činnost a hru, která většinou souvisí s pobytem mimo realitu v uměle vykonstruovaném světě. Nástrojem k naplnění jednoho z cílů dramatické výchovy, sociálního poznání, jsou hry vedoucí k posilování sounáležitosti se skupinou, aktivity podporující partnerské vztahy.

5 POJETÍ ARTEFILETICKÉ VÝUKY

5.1 PEDAGOGICKÝ KONSTRUKTIVISMUS

Artefiletické pojetí výchovy uměním ve svém přístupu k výuce součástí širší pedagogické koncepce, jež staví své základy na předpokladu přítomnosti předešlé zkušenosti žáka, která je východiskem pro jeho další mnohostranný rozvoj. Učení a poznávání probíhá objevováním, rozšiřováním, doplňováním a přetvářením existujících vědomostních (zkušenostních) sítí. Pedagogický konstruktivismus vychází z faktu, že děti mají určitý pojmový základ, jež dále konstruují prostřednictvím vlastní činnosti v interakci s ostatními.

Vymezení pedagogického konstruktivismu usnadní srovnání s jiným pojetím vzdělávání a výchovy, který se taktéž objevuje v současné škole. *Transmisivní* pojetí považuje dítě, potažmo jeho inteligenci, za prázdnou nádobu, jež se plní postupným skládáním poznatků do jednoho celku. Dítě nic neví a do školy přichází, aby se vše naučilo. Rolí učitele je předání jeho vědomostí dítěti. *Konstruktivistické* pojetí naopak chápe inteligenci jako proměnlivou stránku psychiky, která se modifikuje a rozšiřuje restrukturalizací existujících konceptů. Každé z dětí přítomných v pedagogickém procesu zná odlišné věci různým způsobem, proto mimo jiné dochází k učení se od sebe navzájem. Rolí učitele je pak potvrzení a rozšíření dosavadní zkušenosti dítěte prostřednictvím navození situace, v nichž probíhá skupinové řešení úkolu či problému (Slavíková et al., 2000).

5.2 OTEVŘENÉ POJETÍ A VSTŘÍCNOST

Artefiletika pracuje s tvořivou uměleckou činností, při které nemůžeme předem odhadnout její průběh a výsledek. Učitel tedy pouze předpokládá, co bude obsahem pedagogického procesu, tudíž jeho cíle formuluje pouze orientačně a během samotné výuky flexibilně reaguje a modifikuje proces vzhledem k průběhu činnosti. Otevřené pojetí nabízí dětem pouze námět, z něhož tvoří vlastní vzdělávací obsah. Vstřícné pojetí počítá se schopností učitele pedagogicky improvizovat a přizpůsobovat průběh výuky dle potřeb dětí. Musí také pozorně vnímat a objevovat v jejich tvůrčím projevu podněty, které prostřednictvím

reflektivního dialogu přispívají ke kulturní obeznámenosti, sociálnímu učení a tvorbě svébytného pohledu na svět (Slavíková et al. 2007).

5.2.1 KRUH BEZPEČÍ

Vstřícná otevřenost je schopnost pozorně vnímat a respektovat odlišnosti v názorech, případně ve výtvarném vyjadřování druhých lidí. Rozdílnost přispívá k poučení, naopak podobnost či shoda posilují pocit sounáležitosti. Místo, kde panuje vstřícná a otevřená atmosféra v typickém uspořádání do kruhu, artefiletika označuje *kruh bezpečí* (Slavíková et al., 2007).

Kruh je symbolem rovnosti a harmonie. Pokud diskuze nebo samotná práce probíhá v kruhovém uspořádání, všichni účastníci (včetně učitele) mají totožné postavení. Stejná vzdálenost od středu kruhu vede ke skutečnému vnímání všech přítomných. Každý má stejnou šanci k výpovědi a ke sdílení pocitů s druhými.

Artefiletika praktikuje princip kruhu bezpečí zejména při reflektivním dialogu, v úvodních a závěrečných aktivitách. Kruh je zde chápán jako prostor zvýšené pozornosti pro tvůrčí projevy, symbolické vyjadřování a je také ideálním místem pro skupinovou interakci (Slavíková et al., 2007).

5.3 OBSAH A NÁMĚT

Pojetí artefiletické výuky je ovlivněno obsahem kurikulárních dokumentů nabízející učitelům soubor pojmů, které by měli pedagogicky uchopit a přetvořit do podoby žákovské činnosti rozvíjející klíčové kompetence. Artefiletika dané pojmy a cíle spojuje s tvůrčí uměleckou aktivitou obsahově vyhovující a korespondující s Rámcovými vzdělávacími programy pro předškolní a základní vzdělávání (Slavíková et al., 2007).

Zpracování obsahu pro vznik výchovně-vzdělávacího celku je podmíněn existencí námětu, jež se stává zdrojem poznání, jelikož poskytuje možnost získat vlastní nadhled a postoj k určitému tématu. Tvůrčí umělecké aktivity dávají těmto pohledům podobu určitého artefaktu, výrazu nebo projevu. Umělecká činnost vhodně inspirovaná zvoleným námětem zvyšuje výchovný a vzdělávací potenciál.

5.4 VÝRAZOVÁ HRA

Námět spojuje obsah učiva s minulými životními zkušenostmi a je podmínkou vstupu do uměleckého zážitku, který je v reflektivním dialogu podnětem pro srovnání poznatků v kulturním a sociálním kontextu. Artefiletika pracuje s náměty jako s nástroji k podněcování umělecké aktivity. Námět je pojatý formou hry s pravidly založené na umělecko-výrazovém chování otevírající dveře do fiktivního světa. Pojem *výrazová hra* pak označuje proces, při němž probíhá spojení námětu, prožitkové stránky hry a umělecké činnosti (Slavík et Wawrosz, 2004).

Výrazová hra obsahuje nejen výtvarné, ale také dramatické, pohybové či hudební aktivity v podobě individuálního či skupinového projevu. *„Je hybnou silou výchovného setkávání, neboť poskytuje hlavní prostor žákovi plnému vyjádření, dává žákovi řadu šancí k projevům jeho individuality včetně jejích nevědomých stránek.“* (Slavík et Wawrosz, 2004, str. 220)

Výrazová hra jako výtvarný projev má mnoho podob. Mezi nejčastěji používané patří výtvarná hra a zkoumavá činnost, tedy hravé experimentování s danou výtvarnou technikou, objevování a kultivace výtvarné stopy. Další forma je označovaná jako výtvarná etuda procvičující výtvarné dovednosti v rovině vyjádření určitého pocitu, nálady. Výrazová hra může mít podobu volné tvorby, jež je navozena zadáním výtvarného úkolu, přičemž jeho zpracování není omezeno výtvarnou technikou a podněcuje skutečnou touhou tvořit. Poslední z uvedených druhů výtvarné tvorby, často aplikovaného v artefiletické výuce, je výtvarná akce, která spojuje výtvarný projev s projevem dramatickým a vyvolává silné prožitky díky společné práci ve skupině. (Slavíková et al., 2007)

Nejčastějším umělecko-výrazovým prostředkem výrazové hry v artefiletice je výtvarná tvorba. Výtvarné umění jako jedna z nejčitelnějších forem uměleckého vyjadřování zobrazuje svůj postoj ke společnosti a kultuře formou, která je uchopitelná díky své podobnosti s dílčími výtvarnými projevy každého z nás. Výrazová hra je v tom případě obohacena o úlohu zkvalitňování dovednosti zacházet s výtvarnými prostředky, posiluje schopnost výtvarného myšlení ve smyslu osvojení výtvarných technik a postupů.

5.5 REFLEKTIVNÍ DIALOG

Klíčovou záležitostí pro utřídění prožitého a transfer zkušenosti do budoucna je zpětné ohlednutí a dialog s ostatními účastníky artefiletického setkání. Reflektivní dialog následující za výrazovou hrou slouží ke srovnání odlišných pohledů na stejný námět, téma. Reflektivní dialog zároveň posouvá estetický nebo umělecký zážitek za hranice individuálnosti a spojuje význam, obsah a námět výrazové hry s kulturními, psychickými a sociálními souvislostmi.

Cíle reflektivního dialogu, jako slovní či expresivní (dramatické) interpretace průběhu a výsledku výrazové hry, jsou v artefiletice vymezeny následujícími body (Slavíková et al., 2000, str. 156):

- poskytnout příležitost k výpovědi o pocitech a dojmech, které provázely výrazovou hrou,
- najít slova anebo jiné výrazy pro ty symboly vytvořené výrazovou hrou, které se mne osobně dotýkají,
- ujasnit si svůj pohled na zážitky z výrazové hry a srovnat je s pohledy ostatních jejích účastníků,
- uvědomit si rozdíly a shody v zážitcích mezi různými lidmi
- hledat plodné souvislosti mezi projevy mé vlastní výrazové hry a uměleckými projevy,
- řešit případné vnější nebo vnitřní nezdary a nepohody, které vznikly v průběhu výrazové hry, ale také se podělit s ostatními o radost z vydařeného díla,
- vyzkoušet varianty těch momentů výrazové hry, které jsou pocítovány jako málo uspokojivé nebo málo završené.

5.6 HODNOCENÍ V ARTEFILETICE

Reflektivní dialog úzce souvisí s hodnocením výrazové hry učitelem nebo vedoucím artefiletického setkání. Hodnocení uměleckého výrazu způsoby, které známe z běžné školy, není na místě. Každý člověk vnímá svět kolem sebe specifickým způsobem a co se týče tvůrčího projevu, dokážeme posoudit pouze technickou

kvalitu díla, jež ovšem nemá pro artefiletiku tak stěžejní význam. Proto je nutné hledat jiné cesty jak výtvarné dílo hodnotit.

Artefiletika v hodnocení produktu výrazové hry zastává pojetí *nehodnotící zpětné vazby* (komentáře) a neobsahuje hodnotící srovnávání nebo klasické známkování. Hlavním účelem takového druhu hodnocení je nalezení paralery k předešlým zkušenostem a získání poučení pro příště. Nehodnotící zpětná vazba způsobuje větší autenticitu, spontaneitu a originalnost v tvorbě, jelikož striktně neoznačuje, co je správně a co špatně a respektuje odlišnosti v tvůrčím projevu všech účastníků. Hodnocení má pro dítě smysl v momentě, kdy může porovnávat odvedenou práci s možnostmi příštího (lepšího) zpracování zadaného tématu a především není-li hodnocena osobnost a technické zpracování výtvarného projevu dítěte, ale *přidaná hodnota* výrazové hry, tedy to, co si dítě po skončení pedagogického procesu odnáší pro další život (Slavíková et al., 2007).

5.6.1 PŘIDANÁ HODNOTA

Cílem každého výchovně-vzdělávacího procesu je poskytnout dítěti či žákovi podnět k získání nových znalostí a k rozšíření stávajících dovedností. Učitel přináší do výuky něco nového, souvisejícího s rozšiřováním kulturní, sociální a duševní výbavy dítěte. Přidaná hodnota je v pedagogickém procesu hlavním zdrojem poznávání. Ve výtvarné výchově a v artefiletice má podobu nových poznatků z oblasti výtvarného umění, dále pak působí na osvojování a kultivaci výtvarných dovedností a rozvíjí sociální a emoční inteligenci a v neposlední řadě posiluje touhu dále se zabývat výtvarným projevem a jeho kultivací (Slavíková et al., 2000).

5.7 FÁZE ARTEFILETICKÉ VÝUKY

Artefiletická výuka je podmíněna existencí expresivního výrazu a reflektivního dialogu. Expresivní vyjádření má podobu výrazové hry, reflektivní dialog spojuje zážitek s dílčími sociálními a kulturními kontexty. Fáze artefiletické výuky jsou propojeny jedním námětem, který je zpracován nejen v konceptu samotné výrazové hry, ale objevuje se i v aktivitách, jež zajišťují kontinuitu a komplexnost výuky. Každá hodina výtvarné výchovy aplikující artefiletické principy má být pojata jako jednotný celek zpracovaný v rámci předem zvoleného tématu.

Obvyklý průběh artefiletické výuky je tvořen šesti fázemi, které na sebe volně navazují a prolínají se (Slavíková at al., 2000, str. 165):

1. Uvítání a ledolamka
2. Ztišení
3. Motivační vstup
4. Výrazová hra
5. Reflektivní dialog
6. Závěrečný rituál a rozloučení

Jednotlivé fáze můžeme dle potřeby vypouštět, případně přidávat další aktivity související s námětem artefiletické výuky. Za stěžejní fáze, které prakticky vymezují artefiletický přístup, považujeme výrazovou hru a reflektivní dialog, jejichž charakter byl popsán v předchozích kapitolách. Ztišení a motivační vstup můžeme spojit v jednu fázi vzhledem k časté podobě motivace jako pohádky, příběhu nebo vyprávění učitele. Při poslouchání je nutná pozornost dětí, tudíž automaticky dochází ke zklidnění atmosféry.

5.7.1 UVÍTACÍ A ZÁVĚREČNÉ RITUÁLY

Otevření nebo uvedení artefiletické výuky se uskutečňuje skrze krátké hry známé z dramatické výchovy. Jedná se o pohybově-dramatická cvičení patřící do kategorií rozehřívacích, zklidňovacích, seznamovacích aktivit. *Ledolamky* (angl. *Icebreakery*), jak bývají tyto hry obecně označovány, poskytují prostor pro hru učitele s dětmi a pomáhají učiteli lépe rozpoznat aktuální atmosféru a rozpoložení dětí ve skupině. Ledolamky se stávají motovácí pro výrazovou hru, otevírají námět a rovněž působí na skupinovou citlivost.

Při výrazové hře se nacházíme ve fiktivním světě. Na základě předchozích zkušeností v něm děti zpodobňují vnitřní pohled na danou záležitost, přichází se svým pojetím tématu. Pro opuštění těchto míst slouží reflektivní dialog, ovšem návrat do reálného světa nastává až při skutečném vykročení z míst, kde probíhá výuka. Pro usnadnění a ujasnění tohoto přechodu slouží artefiletice *závěrečné rituály*. Svým průběhem se často podobají ledolamkám, ale jejich cílem je spíše uklidnění a příprava na vstup do skutečného světa.

6 VÝTVARNÁ TVORBA V ARTEFILETICE

Artefiletika k naplňování svých cílů prostřednictvím výrazové hry preferuje výtvarné tvoření. Použití technik, materiálů a výtvarných nástrojů je v artefiletice stejné, jako v klasických hodinách výtvarné výchovy, kterou známe z mateřských školek a prostředí školních i mimo školních ateliérů. Ačkoliv jsou ke tvořivému procesu použity stejné výtvarně-výrazové prostředky, artefiletika přichází se snahou hledat ve vyjadřování skryté vazby a pokouší se o rozšíření jejich obsahu. Výsledek výtvarné tvorby není v artefiletice tak důležitý, jako samotný proces a jeho závěrečné zhodnocení ve smyslu objevování spojitostí mezi vlastní zkušeností a okolním světem.

Činnosti a prostředky pro výtvarné tvoření v artefiletice rozdělujeme do sedmi skupin (Slavíková et al., 2000, str. 146):

1. *Výtvarné prvky* – linie, barva a odstín, tvar, bod, stín, struktura povrchu
2. *Výtvarná kompozice* – vztahy mezi výtvarnými prvky, proporcionalita
3. *Výtvarné symboly* – obsahy výtvarných forem
4. *Procesy tvorby* – osobité vyjádření skutečnosti nebo fantazijních představy
5. *Výtvarné techniky* – kresba, malba, modelování
6. *Výtvarné nástroje* – tužka, pastelky, štetec, nůžky
7. *Výtvarné materiály* – papír, textil, modelovací hmoty

Artefiletika používá pro výrazovou hru běžné výtvarné techniky. Kresba tuší, tužkou či pastelkami, malba barvami ředitelnými vodou, (lepené) koláže, případně kombinace technik, patří k základním činnostem zejména díky jejich relativní nenáročnosti. Techniky pro artefiletická setkání vybíráme s ohledem na věk účastníků. Nesmíme opomenout, že proces tvorby rovněž kultivuje výtvarné vyjadřování, procvičuje pojmenování, míchání barev a jejich selekci pro zobrazení různých pocitů, nálad nebo zkušeností. Zlepšování výtvarných dovedností vede ke zdokonalování přenosu přestavy či asociace k nějakému tématu do podoby výtvarného artefaktu. Jelikož samotný výtvarný projev není ve středu pozornosti, stávají se jednodušší techniky pomocníkem k uskutečnění vyšších záměrů výchovy uměním.

7 CHARAKTERISTIKA VYBRANÝCH VĚKOVÝCH SKUPIN

Vývoj dítěte je těžké jednoznačně rozfázovat do konkrétních bodů a určit jejich přesný charakter, avšak existují jisté vývojové stupně, kterými dítě na cestě k dospělosti prochází. Růst a rozvoj člověka je kontinuální proces a všechny jeho složky a fáze jsou nutné pro vznik jednotného celku – harmonické osobnosti. Teoretickou část bakalářské práce uzavře kapitola stručně přibližující úroveň motorických dovedností zejména při kresbě, dále pak stupeň emočního vývoje a socializace dětí předškolního a mladšího školního věku.

Společným rysem obou věkových kategorií je přítomnost hry, jako nejběžnější činnosti k začleňování do lidského společenství. Hra vzniká spontánně také bez přítomnosti vychovatelů, učitelů nebo rodičů. Děti si tak samy vytvářejí cesty k poznávání světa. Vlastností, ze které by se mohli učit mnozí dospělí, je dětská bezprostřední přítomnost *tady a teď*. Děti jednoduše žijí aktuálním okamžikem, bez otálení berou, co přichází, proto musíme myslet na kvalitu a potenciál těchto chvil a vynaložit úsilí k jejich ozvláštění, zpřístupnění.

Pro děti předškolního a mladšího školního věku je přítomnost hry nezbytná pro jejich vývoj. Hra poskytuje citové uspokojení a rozvíjí dovednost koncentrace, obrazotvornosti, tvarují se hodnotové orientace. Při dětských hrách je podstatným prvkem její průběh, nikoliv výsledek. Přirozená dětská touha hrát si, může být pozitivně využita ve výchově a vzdělávání (Mlejnek, 1997).

7.1 PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ

Vývojové období předškolního věku začíná zhruba ve čtvrtém roku života. Děti jsou již poměrně samostatné a rychle zlepšují základní pohybové dovednosti. Rozvoj jemné motoriky probíhá nejčastěji formou her s drobnými předměty. Pro trénink zručnosti je efektivní kresba, jež se stává také prostředkem k rozvoji rozumového uchopení světa. Děti předškolního věku zvládají kresbu linie vertikální, horizontální, kruhové a různě zakřivené. Postupem k horní hranici předškolního období sledujeme zvyšování realističnosti a technické kvality výrazu. Dítě se rovněž snaží pojmenovat obsah díla a sdílet s ostatními jeho význam.

Emoční a socializační vývoj předškoláka je podmíněn sociální reaktivitou, která se projevuje existencí různých emočních vztahů k lidem z okolí dítěte a dovedností sociálního porozumění. Děti se učí poznávat své emoce zejména v sociální interakci s druhými lidmi a zkoumáním jejich emočních projevů. V předškolním období se také rozvíjí schopnost zastávat jisté sociální role podléhající určeným pravidlům. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

7.2 MLADŠÍ ŠKOLNÍ OBDOBÍ

Nástupem do školy ve věku šesti či sedmi let začíná další z vývojových období. Dítě do školy přichází vnějším prostředím silně motivováno k nabývání nových znalostí. Svět se pro něj stává více realistickým a chce se dozvědět, jak věci fungují. Děti jsou velmi citlivé na jakékoliv podněty k přemýšlení nebo k tvořivé činnosti a rády objevují něco nového.

Kresba je běžnou a přirozenou činností dětí mladšího školního věku. V tomto období děti projevují intenzivní snahu o zachycení reality, detailů a probíhá rychlá kultivace a zdokonalování techniky kresby a výtvarných dovedností obecně. Děti rovněž začínají více uvažovat nad kompozicí a barevností, hledají návaznosti a souvislosti s okolním světem.

S věkem dětí roste zároveň míra emočního porozumění vlastním emocím a pocitům a dochází ke vnímání oddělenosti vnějších projevů od vnitřních stavů. Dítě je schopno do určité míry ovládat proud svých emocí a snaží se pochopit projevy ostatních. Rozšířením sociálních okruhů o školní prostředí pokračuje vývoj sociálních kontrol, hodnotové orientace a chápání sociálních rolí. Ve škole děti poznávají svět, začleňují se do lidského společenství, navazují první intenzivní sociální vztahy (přátelství) a díky interakci s učiteli a spolužáky postupně objevuje své postavení ve skupině a prohlubují své sebepojetí (Langmeier, Krejčířová, 2006).

PRAKTICKÁ ČÁST

8 ARTEFILETICKÁ DÍLNA

Artefiletika přichází se vstřícnou a otevřenou výukou, která je mimo jiné časově flexibilní a poskytuje dostatečný prostor pro různorodé výjádření zúčastněných a objevování jiných kontextů k právě prožívanému. Jedním z principů *výtvarné dílny* je možnost plné koncentrace na dané téma v ničem nerušeném časovém i věcném prostoru. Dalšími prvky umělecké tvorby v dílně jsou skupinové sdílení silných prožitků a učení se od sebe navzájem. Tyto přístupy korespondují s artefiletickým uchopením výtvarných setkání s dětmi, proto je pro pojmenování dílčích lekcí či výukových celků artefiletického programu, jakožto cíle bakalářské práce, zvoleno označení *artefiletická dílna*.

Artefiletické pojetí výchovy uměním je charakteristické uplatněním uměleckých aktivit ve všeobecném vzdělávání. Děti předškolního věku tráví většinu svého času v prostředí mateřských škol a mladší školáci často po výuce přicházejí do školních družin. Výchova a vzdělávání ovšem neprobíhají pouze ve školním prostředí, dílna může vznikat i mimo školy a instituce pro volný čas. Máme na mysli zejména jednorázové návštěvy galerií nebo výtvarných ateliérů, tematické výtvarné dny pořádané institucemi či sdruženími a více denní pobytové akce. Hlavním záměrem bakalářské práce je tvorba materiálu pro variabilní využití jeho jednotlivých artefiletických dílen v rámci výchovných zařízení, školních družin, mateřských školek, dětských táborů, škol a školek v přírodě, a na dalších místech, která nabízejí dostatek prostoru a času pro aplikaci artefiletického přístupu k výtvarným činnostem.

Program je připraven pro děti předškolního a mladšího školního věku. Ačkoliv jsou dolní a horní hranice věkových kategorií poměrně vzdálené, rozdíl lze ve výchově náležitě využít. Věkově heterogenní skupina podporuje vzájemné učení a předávání zkušeností mezi samotnými dětmi. Rozdílnost v individualitě každého dítěte se v procesu sociální interakce stává ukazatelem k poznání a pochopení vlastní svébytnosti. Učí se rovněž iniciátor dílny, který má jedinečnou šanci pozorovat rozdíly či podobnosti ve vývoji motorických, sociálních a komunikačních dovedností a schopností dětí, trénuje flexibilní reagování na aktuální dění a stává se spojnicí mezi světem dětí a dospělých.

8.1 CÍLE A ZAMĚŘENÍ ARTEFILETICKÝCH DÍLEN

Programy artefiletických dílen nemají jednotné téma. Každá dílna nabízí jiný námět ke zpracování, aby byla zajištěna různorodost obsahu pedagogického působení. Ve výtvarné výchově máme sice možnost uchopit jedno téma z různých stran a pokusit se o jeho zpodobnění odlišnými technikami, ovšem hlavním záměrem je nabídnout dětem více podnětů k zamyšlení a pochopení světa kolem nás. Dílny směřují ke zkoumání a kultivaci výtvarného projevu a hledání svébytného způsobu výtvarného vyjádření. Mnohé z dílen jsou připraveny pro skupinovou tvůrčí činnost a nabízí tak prostor pro sebepoznávání díky možnosti srovnávání s pojetími a přístupy k námětu dalších účastníků dílny.

Sebezpoznavání a objevování svébytného pohledu na svět není dokonavý proces, stejně tak i zdokonalování práce s výtvarnými prostředky. Obecným cílem v artefiletice je výchovné zhodnocení výtvarné aktivity pro spojení vnitřního světa dítěte se společností, kulturou a přírodou. Hlavním cílem všech artefiletických dílen je zachytit některé ze základních oblastí lidské kultury a zlepšovat výtvarné vyjadřování za pomoci základních výtvarných technik. Pro přehlednost uvádíme seznam všech dílčích cílů připravených artefiletických dílen:

- C1.** Zdokonalování technických výtvarných dovedností kresby a sřihání.
- C2.** Zkoumání různých způsobů nošení klobouků a výtvarného zpracování portrétu.
- C3.** Rozvíjení citlivosti pro barevnou, tvarovou kompozici.
- C4.** Kultivace práce se štetcem a barvou.
- C5.** Zkoumání různých druhů map.
- C6.** Učit se tvůrčí spolupráci ve dvojici.
- C7.** Kultivace výtvarné citlivosti pro vnímání proporcí těla.
- C8.** Rozvíjení citlivosti pro barevnou, tvarovou kompozici a práci se štetcem.
- C9.** Zkoumání možností a zdokonalování dovednosti práce s papírem (stříhání, trhání, lepení, ohýbání, mačkání)
- C10.** Učit se spolupráci při společné tvorbě.

C11. Rozvíjení fantazie a představivosti objevováním významů v abstraktních tvarech.

C12. Učit se tvůrčí spolupráci ve skupině.

C13. Učit se koncentraci a koordinaci pohybů při tvorbě „obřích bublin“.

C14. Rozvíjení citlivosti pro výtvarné a hudební vnímání a ztvárnění přírodních jevů.

C15. Zkoumání vztahu mezi individuálním a skupinovým projevem.

C16. Rozvíjení zájmu o umělecká díla a porozumění pro umělecká sdělení.

C17. Porovnání různých interpretací výtvarného díla.

Další společné cíle všech artefietických dílen obsažených v bakalářské práci jsou zejména prohlubování schopnosti empatie, rozvíjení komunikačních schopností v rámci reflektivního dialogu a vzájemné spolupráce, učení se poznávat různé stránky své osobnosti, zkoumat a učit se ovládat své emoční projevy a v neposlední řadě rozvíjet výtvarnou fantazii a tvořivost.

9 METODICKÉ LISTY

Cílovou skupinou pro náš program jsou děti předškolního a mladšího školního věku. Výuka se může uskutečňovat s každou kategorií zvlášť, věkové rozdíly mezi dětmi však mohou být náležitě využity, proto jsou jednotlivé dílny počítají i s možností vzájemné spolupráce dětí mladších a starších.

Ideální počet účastníků pro artefiletická setkání je zhruba od šesti, maximálně do patnácti dětí. V menších skupinách neprobíhá tak intenzivní interakce mezi přítomnými. Víc hlav víc ví, ovšem v případech, když je počet dětí vyšší než patnáct, je obtížné zajistit plnou a vyváženou pozornost pro všechny. Vedoucí dílny by se měl individuálně věnovat každému zvlášť a zároveň všem najednou. S tímto nelehkým úkolem se snáze vyrovnáme právě při nižším počtu zúčastněných.

Artefiletický program pro děti předškolního a mladšího školního věku je zpracován do podoby metodických listů, jež popisují průběh jednotlivých dílen krok po kroku, nezastávají ovšem funkci úplného scénáře. Schopnost zvýšení motivace, zajištění kontinuity výuky, dostatečné pozornosti a předpoklady a schopnosti k pomáhání při řešení problémů patří k základní výbavě jakéhokoliv pracovníka s dětmi.

V metodických listech pracujeme s výrazem *vedoucí*, jakožto s genderově neutrální variantou pojmenování učitele (učitelky), facilitátora či organizátora dílny. Každý metodický list obsahuje úvodní představení obsahu dílny, seznam potřebných pomůcek, dílčí cíle, zvolenou výtvarnou techniku a samotný popis průběhu dílny. Součástí je také uvedení do kulturních kontextů a přidaná hodnota dílny. Pohádky použité v některých metodických listech jsou obsaženy v přílohách. Na umístění je čtenář upozorněn odkazem v závorkách.

Metodické listy neobsahují informaci o časové dotaci, každá z dílen je koncipovaná jako kontinuální výukový celek, pro který je nutné rezervovat čas zhruba od dvou do čtyř hodin. Skutečná délka průběhu dílny závisí na dětském zápalu pro činnost. Dětem se v dílně snažíme poskytnout co největší prostor pro vyjádření všeho druhu. Expresivní aktivity a reflektivní dialog, jako důležité části artefiletické výuky, potřebují dostatek času pro samotnou uměleckou tvorbu a sdílení myšlenek všech dětí v artefiletické dílně.

9.1 PRAMENY K METODICKÝM LISTŮM

Následující soubor sedmi metodických listů je inspirován zejména publikací *Dívej se, tvoř a povídej!*¹, dále částečně vychází z dílčích výukových celků uvedených v knize *Výtvarné čarování*². Žádná z artefiletických dílen není úplnou kopií příprav na artefiletické setkání výše uvedených zdrojů, použity byly některé z námětů a výtvarných technik v knihách obsažených. Dílčí aktivity z průběhu dílen jsou čerpány z knih *Uvedení do systému školní dramatiky*³ a *Dětská tvořivá hra*⁴. Jejich obsah byl rovněž tématicky přizpůsoben průběhu artefiletických dílen. Některé z aktivit pro metodické listy čerpám ze své vlastní zkušenosti. Vznik artefiletického programu je podmíněn studiem mnoha dalších publikací, jež jsou uvedeny v závěru bakalářské práce.

1 SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK, Sylva ELIÁŠOVÁ. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2007, 194 s. ISBN 978-807-3673-222.

2 SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK, Helena HAZUKOVÁ. *Výtvarné čarování: (artefiletika pro předškoláky a mladší školáky)*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2000, 177 s., xxxii s. obr. příloh. ISBN 80-729-0016-1.

3 BLÁHOVÁ, Krista. *Uvedení do systému školní dramatiky: dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. Praha: IPOS - Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1996, 83 s. ISBN 80-706-8070-9.

4 MLEJNEK, Josef. *Dětská tvořivá hra*. 3. vyd. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, útvar Artama, 2011. ISBN 978-80-7068-001-8.

KLOBOUKY

METODICKÝ LIST č. 1

Dílna nabízí pohled na různé druhy pokrývek hlavy jako částých oděvních doplňků a prostředků k sebe prezentaci nebo jen ke zkrášlení vnějšího vzhledu. Výrazová hra má sebepoznávací charakter (autoportrét v klobouku, kouzelný klobouk) a směřuje ke srovnávání uchopení tématu s ostatními účastníky.

CÍLE DÍLNY

C1. Zdokonalování technických výtvarných dovedností kresby a sřihání.

C2. Zkoumání různých způsobů nošení klobouků a výtvarného zpracování portrétu.

VÝTVARNÉ TECHNIKY

T1. Kresba tuší kolorovaná akvarelovými barvami.

T2. Kresba barevnými pastelkami a pastely na černý papír.

POMŮCKY

klobouky a čepice

zrcadla

bílé a černé čtvrtky formátu A4

černá tuš a špejle

akvarelové barvy a štetce

pastelky, pastely, fixativ, nůžky

portréty lidí (nejen) s klobouky z různých období historie výtvarného umění

pohádka o kouzelném klobouku (Příloha 0)

KULTURNÍ KONTEXT A PŘIDANÁ HODNOTA

Pokrývka hlavy neslouží pouze k její ochraně, ale může upozorňovat na jisté postavení či roli ve společnosti (král s korunou, hradní stráž, kuchař). Klobouk, jako módní doplněk, má rovněž estetickou funkci a dotváří celkový výraz osoby. Portréty jsou velmi častým prostředkem k seznámování s výtvarným uměním, jeho historickými etapami a výrazovými prostředky. Diskuzí o náladách či výrazech obličejů na obrazech slavných malířů, ale i dětských kresbách, můžeme objevovat a zkoumat vlastní emoce a rozvíjet empatické cítění.

PRŮBĚH DÍLNY

1. SEZNÁMENÍ

Vedoucí dílny přijde mezi děti v klobouku a smeknutím je pozdraví a představí se jménem a pohybem, který znázorňuje obíbenou činnost, slovně ji popíše (já jsem Nikola a ráda maluji). Děti se ve skupině postupně představí. Vedoucí se vrátí zpět k úvodnímu gestu smeknutí klobouku a ptá se dětí na jeho význam. Poté vyzve děti, aby si vybraly klobouk pro sebe. Děti se s kloboukem na hlavě volně procházejí po místnosti a navzájem se zdraví jmény a smeknutím klobouku.

2. LIDÉ A KLOBOUKY

Děti se vrací zpět do kruhu, můžou si ponechat své pokrývky hlavy. Vedoucí se táže, zda znají někoho nosícího klobouk, případně kde všude potkáváme lidi v kloboucích a s čepicemi. Proč sundáváme klobouk v místnosti, v divadle? Uprostřed kruhu jsou připraveny knihy s portréty a fotografiemi lidí s klobouky. Děti si volně prohlížejí materiály a zkouší odhadnout náladu portrétovaného podle jeho výrazu. Může klobouk změnit výraz člověka?

3. ZRCADLA

Každé z dětí dostane malé zrcátko pro zkoumání vlastního výrazu tváře. Vedoucí navrhuje různé nálady (radost, smutek, zloba) a podněcuje k detailnímu zkoumání každé části obličeje. Co vše najdeme v lidské tváři? Po odložení zrcátek se skupina společně pokusí vyjmenovat všechny části obličeje.

4. AUTOPORTRÉT V KLOBOUKU

Na připravené čtvrtky děti nakreslí černou tuší kresbu svého obličeje v klobouku, mohou přitom používat zrcátka a podrobněji zkoumat svůj obličej a klobouk. Jsou vedeny k využití celé plochy papíru, svůj klobouk by měly ještě dozdobit, zkrášlit nějakou svou oblíbenou věcí. Vedoucí děti upozorní, že bude kresba později vybarvována (jako omalovánka), proto nesmí tuší zaplňovat plochy a pracují pouze s linií. Během zasychání tuše se děti mohou vrátit zpět ke knihám s portréty, případně jen odpočívají, nebo pozorují práci ostatních. Po zaschnutí následuje kolorování kresby akvarelovými barvami. Děti by měly vybarvit také pozadí.

5. PŘEHLÍDKA TVÁŘÍ

Hotové práce jsou postupně přeneseny do středu místnosti a děti se kolem nich shromaždí. Vedoucí společně s dětmi hádá autory portrétů. Každé dítě svůj portrét popisuje – jakou má náladu, čím je ozdobený klobouk a proč, která část byla nejtěžší. Vedoucí se dále táže, zda jim některý z portrétů připomíná (třeba jen zdánlivě) díla malířů z knih, které si prohlíželi.

6. KOUZELNÝ KLOBOUK

Vedoucí přečte pohádku o kouzelném klobouku (Příloha 0), která slouží jako motivace pro další výrazovou hru. Co skrývá můj kouzelný klobouk? Na černou čtvrtku děti nakreslí obrys kouzelnického klobouku (celá plocha papíru) jeho obsah děti vyplňují kresbou pastelkami a suchým pastelem. Zobrazují oblíbené předměty věci, které je charakterizují, rovněž se pokusí ztvárnit svůj tajný sen nebo přání. Po dokončení kresby následuje její fixace a vystřížení klobouku. Každé z dětí pak popisuje (vytahuje z klobouku) předměty a zdůvodňuje svou volbu, případně vysvětluje záměr kresby určitých věcí.

7. ROZLOUČENÍ

Závěrečné rozloučení a ukončení dílny probíhá ve stejném duchu jako uvitání. Děti se opět volně pohybují po místnosti a smeknutím klobouku (kouzelnického nebo skutečného) se loučí s přáním hezkého dne.

NA CESTĚ

METODICKÝ LIST č. 2

Dílna zkoumá možnosti zobrazování lidských cest. Děti jsou seznámeny s různými druhy map a během výrazové hry si vytváří svou vlastní, abstraktní mapu. V průběhu dochází rovněž ke skupinové tvorbě, zdokonalují se tedy schopnosti sociálního cítění, verbální a neverbální komunikace.

CÍLE DÍLNY

C3. Rozvíjení citlivosti pro barevnou, tvarovou kompozici.

C4. Kultivace práce se štetcem a barvou.

C5. Zkoumání různých druhů map.

VÝTVARNÁ TECHNIKA

T3. Malba teperovými barvami.

POMŮCKY

různé mapy (satelitní, turistické, geografické)

stuhy, stužky, provázky

papíry formátu A3

temperové barvy

nůžky

KULTURNÍ KONTEXT A PŘIDANÁ HODNOTA

Život je pohyb a přirozeným lidským projevem pohybu je cestování. Celý život jsme na cestě. Důkazem, že se naše cesty vzájemně protínají, je existence map, které vznikly také kvůli potřebě značit je a usnadňovat tak cestování. Děti se v dílně možná poprvé setkají s médiem mapy, vytvoří si tedy první představu, která může být v budoucnu jistě dále formována. Pojem cesty a cestování má mnoho metaforických významů. Celý život může být chápán jako cesta k jasnému cíli. Uvědomění a pozorování okolního světa vede k lepší orientaci v prostoru. Vnímání okolí jako jednotného celku rozšiřuje horizonty, nejen ve smyslu znalosti svého okolí, ale také horizont sounáležitosti s okolním světem, všichni přece v podstatě žijeme na jednom místě, na jedné planetě.

PRŮBĚH DÍLNY

1. KDO JSEM A ODKUD PŘÍCHÁZÍM?

Děti sedí v kruhu a pokusí se vystihnout svou aktuální náladu přídavným jménem, jež přidají ke svému jménu křestnímu a řeknou odkud přichází. Hru zahajuje vedoucí, aby děti snáze pochopily záměr aktivity (Jsem veselá Nikola a přicházím z domu se zelenými okny). S dětmi můžeme dále diskutovat o jejich cestě na setkání. Co cestou minuly? Kdo šel s nimi?

2. OBRAZY CEST

Po skončení aktivity následuje prohlížení map, které vedoucí dílny umístí doprostřed kruhu. Jak asi vypadají naše cesty? Co je to mapa? Setkali jste se s mapou někdy v minulosti? Při jakých příležitostech se mapy používají? Děti si mapy prohlíží a vedoucí jim pomáhá s pojmenováním jednotlivých prvků. Upozorňuje zejména na rozdílnost v barevnosti cest a cestiček na mapě zobrazených. Proč jsou některé modré? Děti hledají rovněž rozdíly v jednotlivých mapách.

3. MOJE CESTA

Skupina je stále v kruhovém uspořádání a vedoucí pokračuje v diskuzi o cestách na mapě. Jaké mohou být? Kde jsou? Proč vznikají? K čemu slouží? Uprostřed kruhu umístí krabici s různobarevnými stuhami, stužkami a provázky. Úkolem dětí je znázornit pokládáním stuh na zem jejich cestu domů, nebo kamkoliv si určí. Jak často odbočují doprava nebo doleva? Co na cestě potkávají?

Prostor pro práci je vymezen provázkem, aby docházelo ke vzájemnému protínání dětských cestiček. Po dokončení se děti posadí kolem společného díla a popisují skutečnou cestu, jež znázorňovali a vypráví, co vše na cestě potkali. Vedoucí se ptá, jak často se děti na cestách potkávali a jestli potkávají kamarády a známé také ve skutečném životě. Nacházíme v našem společném díle podobnost s mapami, které jsme viděli dříve?

4. CESTY A CESTIČKY

Zjistili jsme, že všechny cesty někam vedou, vzájemně se protínají a jsou různě klikaté. Každé z dětí si vytvoří svou vlastní mapu, ale trochu odlišnou od těch běžných. Úkolem dětí je na papír formátu A4 štětce vyznačit několik bodů - teček znázorňujících nějaká místa, která často navštěvují (škola, domov, park, hřiště). Body pak spojují různě zahnutými křivkami. Žádný z bodů nezůstane osamotě. Vzniklé plochy mezi čarami – cestičkami se vyplní barvami. Děti se musí soustředit, aby plochy zaplnily co nejprecizněji. Po výtvarné aktivitě následuje ohlédnutí. Děti popisují své mapy, říkají, která část obrazu pro ně byla nejobtížnější a srovnávají svá díla s výtvary ostatních. Kam vedou naše cesty a cestičky a co vše se na nich může stát? Kam bych se chtěl podívat a s kým?

5. KAM KRÁČÍM?

Dílna je ukončena stejnou aktivitou jako na začátku. Děti sedí v kruhu a postupně opět říkají svá jména a náladu (může se změnit) a cíl jejich cesty z artefietického setkání. Kam půjdu a kudy? Kde přesně to je? Šťasnou cestu!

STÍNY

METODICKÝ LIST č. 3

Hlavním záměrem dílny je prohloubení uvědomění o existenci a barevnosti stínu, nejen lidského, ale i stínů okolních předmětů. Spolupráce ve dvojici, k níž dochází při výrazové hře, prohlubuje důvěru mezi účastníky dílny. Barevné uchopení vlastního stínu a srovnání se zpracováním stínů ostatních dětí vede k objevování vlastního osobitého výtvarného projevu. Dílna je koncipována pro realizaci ve venkovním prostředí za příznivého slunečního počasí.

CÍLE DÍLNY

C6. Učit se tvůrčí spolupráci ve dvojici.

C7. Kultivace výtvarné citlivosti pro vnímání proporcí těla.

C8. Rozvíjení citlivosti pro barevnou, tvarovou kompozici a práci se štetcem.

VÝTVARNÁ TECHNIKA

T3. Malba temperovými barvami.

POMŮCKY

archy balicího papíru

měkké tužky

temperové barvy

nůžky

ukázky obrazů s barevnými stíny (impresionismus, postimpresionismus)

KULTURNÍ KONTEXT A PŘIDANÁ HODNOTA

Stín může mít různé odstíny, což můžeme zjistit vlastním pozorováním stínů předmětů kolem sebe, ale i zkoumáním barevných zpracování stínů z děl slavných malířů. Impresionistická díla jsou charakteristická svou bohatou barevností, jež se může stát pro děti velmi inspirativní. Stín je spojován s negativními stránkami osobnosti, ovšem jeho „oživením“ barvami můžeme jeho vyznívání převrátit do pozitivních svér. Stín je náš společník a je jakýmsi projevem spojení mezi nebem – Sluncem a zemí – člověkem.

PRŮBĚH DÍLNY

1. HRA NA STÍNY

Všimli jste si, že s sebou máte společníka? Stíny se objevují všude tam, kde svítí Slunce. Zkuste svůj stín chytit! Děti si hrají se svým stínem, mění tvar stínu různými polohami těla. A co jiné předměty, mají také své stíny? Jak vypadají? Děti se rozdělí do dvojic (případně trojic) a postaví se za sebe. První z dvojice se volně pohybuje po prostotu a dělá různé pohyby těla (hýbe rukama, skáče), druhý se snaží pohyb napodobit. V případě trojice napodobuje první druhého a druhý třetího. Po chvíli si děti vymění pozice. Po aktivitě zařazujeme krátkou reflexi. Jaké to je být stínem?

3. MŮJ STÍN

Můžeme svůj stín nějak schovat? Co třeba přímo pod sebe? Když odpočíváme na slunci náš stín je pod námi. V jaké poloze nejraději odpočíváte? Děti jsou stále ve dvojicích a navzájem si pomohou obkreslit svá těla na balicí papír v oblíbené poloze. Děti zkoumají různé polohy těla k odpočinku svých spolužáků a společně se domlouvají na nejlepší poloze k zobrazení, aby nedošlo k přesahu postavy z papíru. Finální poloha těla je obkreslena měkkou tužkou. Děti zkoumají rozdíly v obrysech.

4. BAREVNÝ STÍN

Úkolem dětí je vymalovat svůj stín. Barevné zpracování stínu je plně ponecháno dětské fantazii. Může být barevný třeba jako oblečení, které mají děti zrovna na sobě. Vedoucí dětem pomáhá s mícháním barev, aby byla zajištěna co největší shoda s barevností oblečení. Behem zasychání barev si děti prohlíží připravené reprodukce slavných malířů a pokouší se pojmenovávat barvy stínů na obrazech. Svůj barevný stín si po důkladném zachsnutí vystřihnou, aby s ním mohly manipulovat. Stíny umístíme do kruhového uspořádání hlavami k sobě. Děti stojí kolem stínů a sdílejí pocity z tvorby vlastního stínu a komentují díla ostatních.

5. ODPOČINEK SE STÍNEM

Děti se svými barevnými stíny si lehnou či sednou do oblíbené polohy. Vedoucí čte příběh o Slunečnici a jejím stínu (Příloha 0) a děti odpočívají.

PAPÍROVÉ MĚSTO

METODICKÝ LIST č. 4

Dílna je zaměřená na město, jako jedno z nejběžnějších míst pro život v současném světě. Děti se učí charakterizovat jeho části a specifika a v rámci výrazové hry vytvoří vlastní představu města. Práce je společná, tudíž dochází k častým konfrontacím mezi dětmi. Učí se komunikaci a trénují prosazování svých názorů.

CÍLE DÍLNY

C9. Zkoumání možností a zdokonalování dovednosti práce s papírem (stříhání, trhání, lepení, ohýbání, mačkání)

C10. Učit se spolupráci při společné tvorbě.

VÝTVARNÁ TECHNIKA

T4. Reliéfní koláž z papíru doplněná malbou temperou.

POMŮCKY

papírové krabičky (např. od sýrů, kosmetických výrobků, apod.)

kartonová deska (min. 150cm x 150cm)

papír s nízkou gramáží

noviny

temperové barvy, štětce

nůžky

lepidlo (tekuté)

obrázky měst (z ulic, ptačí perspektivy, kopců, náměstí)

drobné hračky (zvířata, lidé, věci)

KULTURNÍ KONTEXT A PŘIDANÁ HODNOTA

Orientace ve městě patří k základním dovednostem současného člověka. Tvorbou vlastního města děti porovnávají své současné zkušenosti a potvrzují tak své současné znalosti. Město je místem, kde se setkáváme s procesy i výtvořmi lidského usilí v nejkoncentrovanější podobě. Město je také příhodným místem pro vznik a existenci různorodých kulturních projevů.

PRŮBĚH DÍLNY

1. VŠICHNI LIDÉ V TOMTO MĚSTĚ

Dílna je uvedena krátkým povídáním o městech. Jak vznikají, čím se liší od vesnic. Děti stojí v kruhu, každé postupně říká a předvádí, co mohou lidé ve městech dělat a ostatní se snaží činnost svým vlastním způsobem pantomimicky napodobit. Hru začne vedoucí (Všichni lidé v tomto městě jezdí autem).

2. JAK MĚSTA VYPADAJÍ?

Doprostřed kruhu jsou umístěny různé fotografie měst, děti si obrázky prohlížejí a říkají, co vše ve městě nacházíme. Co najdeme v každém městě? Děti si utváří představu města jako jednotného celku. Diskuze může pokračovat hledáním dalších souvislostí. Jsem z města nebo z vesnice? Proč vznikají města? Jsou nějak ohraničena?

3. NAŠE MĚSTO

Společným úkolem dětí je vytvořit papírové město. Před zahájením výrazové hry děti zkusí vlastnosti papíru, různě jej mačkají, trhají a zběžně se domlouvají, co bude v jejich městě. Děti mohou začít každý na svém, předem zvoleném území a postupně se cestami spojoval s ostatními. Máčkáním papíru a novin můžeme vytvářet nerovnosti terénu, připravené krabičky slouží pro stavbu budov. Děti stavby a zmčkaný papír přilepují na kartonovou desku. Akrylové nebo temperové barvy jsou v dosahu během celé délky tvorby města. Děti mohou domečky z krabiček vybarvovat před ale i po nalepení na karton.

Vzniklé nerovnosti terénu vybarvují až po zaschnutí lepidla. Ve městě může být řeka, vedoucí děti upozorní, že teče vždy v údolí, z papíru tedy mohou vytvořit koryto. Kompletní dílo děti popisují, co všechno je v našem městě? Relefixe směřuje také k otázkám společné práce. Jak se nám tvořilo? Spojili jsme síly a některé z budov postavili společně? Můžeme se také ptát, co se do papírového města nevešlo, co bychom příště přidali.

4. PŘÍBĚHY Z MĚSTA

Co se může v našem městě odehrát? Co dělají lidé ve městech? Vedoucí dílny dá dětem k dispozici drobné hračky, se kterými si hrají na ploše papírového města, mohou také vyprávět příběhy jeho obyvatel.

5. LIDÉ Z MĚSTA

Poslední aktivitou dílny je volná pantomimická improvizace. Děti se pohybují po místnosti a opět znázorňují činnosti lidí ve městech.

BUBLINY

METODICKÝ LIST č. 5

Dílna je zaměřená zejména na tvořivou činnost částečně založenou na působení náhody. Obsahem výrazové hry je Zkoumání barevné skvrny vzniklé z mýdlové bubliny a její dotváření a doplnění kresbou. Hledání skrytých významů v abstraktní kompozici je výborným prostředkem pro rozvoj obrazotvornosti. Tvořivá činnost je zároveň činností skupinovou, probíhá tedy sociální interakce a děti se učí vzájemné komunikaci a objevují rozdíly v různých interpretacích jednoho tvaru.

CÍLE DÍLNY

C11. Rozvíjet fantazii a představivost objevováním významů v abstraktních tvarech.

C12. Učit se tvůrčí spolupráci ve skupině.

C13. Učit se koncentraci a koordinaci pohybů při tvorbě „obřích bublin“.

VÝTVARNÁ TECHNIKA

T5. Náhodná kompozice z mýdlových bublin dokreslená tuší a akvarelem.

POMŮCKY

bublifuky

černá tuš

akvarelové barvy

roztok na velké bubliny (10 litrů destilované vody, 3 litry Jaru, 1 litr glycerínu)

bílí balicí papír

obvazy, dráty a tyče na výrobu „obřích bublifuků“

KULTURNÍ KONTEXT A PŘIDANÁ HODNOTA

Hry s bublinami patří mezi velmi oblíbenou a esteticky působivě činnosti. Duhová barevnost mýdlových bublin se může stát k podnětem k pojmenovávání barev. Pozorování bublin je relaxace, pohyb bubliny ve větru nabízí neopakovatelnou podívanou. Výrazová hra v dílně obsažená je zaměřená zejména na prožívání přítomného okamžiku a radosti z tvorby. Náhodně vzniklá kompozice je jedním principů akčního umění, ve kterém je proces tvorby nadřazen jeho výsledku.

PRŮBĚH DÍLNY

1. MOJE BUBLINA

Vedoucí přijde do dílny s bublifukem a chvíli vyfukuje bubliny. Co se děje s bublinami? Jsou velmi křehké, když do něčeho narazí, prasknou. Zkusme si představit, že kolem našich těl jsou také takové bubliny. Děti a vedoucí rozpaží ruce (pro lepší „uchopení“ bubliny) a opatrně se pohybují po prostoru. Pozor na překážky! Po aktivitě následuje krátké ohlednutí. Bali jste se o svou bublinu?

2. CESTA BUBLINY

Vedoucí opět z bublifuku vyfoukne pár bublin a společně s dětmi sleduje jejich cestu. Zanechává za sebou bublina stopu? Do prostoru je umístěn pruh bílého balicího papíru v délce dvou až tří metrů. Pro děti jsou připraveny bublifuky obarvené černou tuší a objevují, že na bublina na papíře skutečně zanechává stopy ve tvaru kruhu a různé tečky a kaňky (ty se mohou dále rozfoukávat). Dle svého uvážení postupně zaplňují volné plochy papíru a při práci zkouší různou sílu dechu a ovlivňují směr a velikost bublin.

3. BUBLINOVÁ ŘÍŠE

Po dokončení díla děti zkoumají vzniklé tvary a říkají, co jim připomínají - vodní svět, mapu, něco jiného? Vytvořili jsme vlastní bublinovou říši, koho v ní můžeme objevit? Děti se vrátí ke společné práci a pomocí tuše a akvarelových barev dokreslují bubliny a přidávají jim nové významy. Reflektivní dialog je zaměřen zejména na hledání vzájemných vztahů mezi jednotlivými bublinovými tvory a předměty (je možné, že se na papíru budou objevovat například ryby ve společnosti slonů – co by se mohlo dít? Jak se mohli potkat?).

4. OBŘÍ BUBLINY

Vedoucí přinese předem připravený roztok a tyče s obvazy na výrobu obřích bublin (návod na výrobu uvádíme v poznámce k metodickému listu). Vedle naší bublinové říše se můžeme cítit jako obři. A protože jsou obři skutečně velcí, dělají také obrovské bubliny. Děti pozorují a zkouší, jakými pohyby lze vytvořit velké bubliny.

Cesta velkých bublin je jiná, více se hýbají a déle tvarují do podoby koule. Čitelnější jsou také duhové barvy, které se objevují na povrchu mýdlové bubliny. Velké bubliny se také snáze spojují. Vedoucí dětem pomáhá s koordinací pohybů, bubliny mohou vytvářet také společně (vedoucí drží dítě za ruce a vede jeho pohyb).

5. MOJE OBŘÍ BUBLINA

Dílna je ukončena krátkým povídáním o bublinách. Jaké barvy na nich objevíme? Kde jinde jsou bubliny? Děti si představí, že kolem sebe tentokrát mají obří, pohyblivou bublinu, která se dokonce spojuje i s bublinami ostatními. Děti, stejně jako v úvodní aktivitě, společně s vedoucím volně korzují místnosti ve svých bublinách a už se nemusí bát, že dotykem s někým jiným prasknou.

POZNÁMKY K METODICKÉMU LISTU

Před zahájením dílny je třeba obarvit bublifuky tuží a vyzkoušet intenzitu barvy otisku mýdlové bubliny. Do klasického bublifuku vlejeme cca půl nádoby malé tuše. Pokud není bublifukový roztok dost silný a díky přidání tuše nelze vytvářet bubliny, přidáme trochu glycerínu na zhuštění roztoku

Pro výrobu „obřího bublifuku“ potřebujeme dvě tyče (délky cca 1 – 1,5m) a zdravotnické obvazy. Mezi tyče ovážeme ve dvou vrstvách obvaz, který mezi tyčemi vytváří kruh. Po namočení obvazu do bublinového roztoku pozvolným pohybem způsobíme, že roztok oddělí obvazy od sebe a vytvoříme bublinu. Tvorbu bublin je nutné předem vyzkoušet, můžeme měnit vzdálenost tyčí pro různé velikosti bublin. Bublifuk můžeme vytvořit taky připevněním drátu k jedné tyči a jeho modelací do kruhového tvaru (jako klasický bublifuk).

ROČNÍ OBDOBÍ

METODICKÝ LIST č. 6

Dílna nabízí možnost nahlédnout na období roku z jiných perspektiv. Roční období na sebe plynule navazují a mají určité charakteristiky. Děti ověřují své dosavadní zkušenosti s přírodními živly, opakují si pojmenování pro určité projevy počasí a objevují typické barvy pro daná období. Výrazová hra spojuje individuální práci se skupinovou tvorbou, mimo jiné se tedy rozvíjí schopnost spolupráce a vzájemné tolerance a respektu. Dílna nabízí také možnost spojení hudebního a pohybového vyjádřením ročních období.

CÍLE DÍLNY

C14. Rozvíjení citlivosti pro výtvarné a hudební vnímání a ztvárnění přírodních jevů.

C15. Zkoumání vztahu mezi individuálním a skupinovým projevem.

VÝTVARNÁ TECHNIKA

T6. Zapouštění barevných tuší do klovatiny.

POMŮCKY

obrázky znázorňující roční období

papírová kolečka o průměru 20cm (papír vyšší gramáže)

papírový kruh o průměru 150cm (papír vyšší gramáže)

klovatina

barevné tuše

tenké stětce

různobarevné šátky a látky

nahrávka *Čtvero ročních období* Antonia Vivaldiho

KULTURNÍ KONTEXT A PŘIDANÁ HODNOTA

Pojmenování čtyř ročních období patří k základním dovednostem předškolního dítěte i mladšího školáka. Kruhový tvar papíru pro výtvarnou činnost souvisí s kreslením mandal považovaných za prostředek meditace, tréninku koncentrace. Kruh je také symbolem pro nekončící proces, jímž je i střídání ročních období.

PRŮBĚH DÍLNY

1. HRA NA ŽIVLY

Dílnu uvedeme představením tématu. Budeme se zabývat ročními obdobími. Jaká známe? Děti období pojmenují a krátce vystihnou jejich charakter (v zimě sněží, na jaře rozkvétají květiny). Vedoucí děti požádá, aby zavřely oči, pomalu se pohybovaly prostorem, přičemž se zvukem a pohybem pokoušejí vyjádřit daná roční období, které vedoucí postupně popisuje (záměrně volíme silné a známé projevy každého z období – vichřice, padání listů, žhavé sluneční paprsky, bouřka).

2. JAKÁ JSOU ROČNÍ OBDOBÍ?

Děti sedí v kruhu, vedoucí připraví obrázky a fotografie znázorňující roční období, úkolem dětí je správně obrázky roztrždit do čtyř kategorií - jaro, léto, podzim, zima. Mají období své barvy? Čím se od sebe navzájem liší? Které období máme nejradši a proč? Mají období něco společného? S čím máme spojená jednotlivá období?

3. BAREVNÝ ROK

Všechna čtyři období tvoří jeden celek – rok, tento celek se nezastavitelně pořád dokola opakuje. Pro děti jsou vytvořeny čtyři stanoviště s odstíny akvarelových barev reprezentujících období roku. Každé z dětí dostane čtyři papírové kolečka a jejich úkolem je postupně projít všechna stanoviště a každé z koleček vyplnit barvami. Děti nejdříve celé kolečko potřou klovatinou a tenkými stětky zapouštějí akvarelové barvy. Během dětského tvoření a objevování kouzla rozpíjení barev vedoucí připraví velký papírový kruh, který taktéž celý potřou klovatinou a rozdělí na čtyři části – roční období. Po skončení individuální práce děti umístí svá kolečka do velkého kruhu a společně dílo dotvoří (vyplní prostor mezi všemi kolečky). Místa, kde se prolínají jednotlivá období, se rozpíjením barev automaticky spojí v jeden komplexní celek. Děti tvoří společně, zvětšují rozsah svého díla a navzájem na sebe navazují. Po výrazové hře následuje reflexe zaměřená hlavně na pocity z tvorby (rozpíjení a slévání barev), vzájemné spolupráce (jak se nám pracovalo, kde se spojily naše samostatná díla, objevil se nějaký konflikt), reflektuje se také použití barev v každém z období (proč právě tyto barvy).

4. ZVUKY ROČNÍCH OBDOBÍ

V úvodu dílny děti zkoušely zvukem a pohybem předvádět jednotlivá období roku a v rámci výrazové hry objevili možnost znázornění ročních období pomocí barvy. Vedoucí postupně pouští nahrávky Čtvero ročních období od Vivaldiho, děti poslouchají a hádají, které z období zrovna hraje. Vedoucí po krátké ukázce oznámí, o jaké období se jednalo. Děti tak zjišťují, že hudba může také sloužit pro vyjádření živlů a projevů jednotlivých ročních dob. Všichni společně se snaží pojmenovat, co asi autor hudby zamýšlel svou kompozicí (zpívání ptáků, probouzení květin), vedoucí dětem pomáhá porozumět významu částí hudebního díla.

5. HRA NA ŽIVLY S ŠÁTKEM

Vedoucí znova pouští Vivaldiho hudební sonety Čtvero ročních období. Děti dostanou k dispozici různobarevné šátky a látky (barevně korespondující s použitými barvami ve výrazové hře) a opět se pokouší vyjádřit jednotlivá roční období pohybem, volným improvizovaným tancem.

NÁVŠTĚVA GALERIE

METODICKÝ LIST č. 7

Metodický list nabízí výčet možností k ozvláštňení návštěvy výstavy výtvarného umění v prostorách galerie. Na návštěvu musíme děti předem připravit, každá galerie má určitá pravidla, jež se musí dodržovat. Specifická atmosféra galerie však sama o sobě vybízí k ukázněnosti a plné koncentraci na vystavená díla. Při návštěvě galerie je vhodné zajistit přítomnost některého z pracovníků galerie. Máme na mysli zejména galerijní lektory, nebo průvodce, kteří taktéž zajistí větší míru pozornosti dětí.

Mnohé z galerií nabízejí vlastní doprovodné, výchovně-vzdělávací programy pro děti obsahující výtvarné činnosti. Absence programů ovšem není překážkou pro návštěvu galerie. Vedoucí artefietické dílny může program vymyslet vlastními silami. Podmínkou je prostudování konkrétní výstavy a volba vhodných výtvarných činností korespondujících s obrazy, jinými výtvarnými artefakty či celkovým záměrem kurátora výstavy.

CÍLE DÍLNY

C16. Rozvíjení zájmu o umělecká díla a porozumění pro umělecká sdělení.

C17. Porovnání různých interpretací výtvarného díla.

KULTURNÍ KONTEXT A PŘIDANÁ HODNOTA

Galerie pro své výstavy obvykle vybírají díla hodnotná, vypovídající o postavení člověka ve světě. Setkáváme se také s díly slavných, či umělecky vzdělaných autorů z různých historických období. Galerie je místem, kde se přítomný okamžik a vlastní zkušenosti diváka promítají do významů vystavovaných obrazů. Odlišnost od školního prostředí je pro děti významným motivačním prvkem. Každé opuštění budovy školy, případně jiné instituce, v sobě nese míru dobrodružství.

Díla výtvarné zdatných umělců se stávají inspirací pro vlastní tvořivou činnost. Reprodukce obrazů nemají takovou sílu jako originály. Umělecká díla vystavená v galeriích můžeme důkladněji pozorovat a náchazet specifika výtvarných technik. Různorodé interpretace děl vedou k uchopení vlastního vnímání okolního světa.

PRŮBĚH DÍLNY

Po příchodu do galerie je dobré děti nejdříve v prostoru usadit a nechat je chvíli vstřebávat působení neobvyklého prostoru. Vedoucí dětem vysvětlí, jak prohlížet výtvarné dílo, vnímat jej jako celek, ale všímat si všech detailů. Dětem je rovněž sděleno, co bude na výstavě k vidění a je jim představen soubor pravidel, jak se v galerii chovat.

Vedoucí prochází s dětmi výstavou a pomáhá s interpretací vystavených děl. Co vidíme na obraze? Co dělá zobrazená postava a proč asi? Vedoucí upozorňuje také na barevnost a použitou výtvarnou techniku, mnohá z děl bývají zpracována technikami, se kterými se děti setkali při výtvarném tvoření ve škole či jiných místech.

Děti si při prohlídce galerie zvolí jeden z vystavených děl, který je něčím zaujal a podrobněji ho zkoumají. Jejich úkolem je nakreslit, co je k danému obrazu napadá, co jim připomíná. Pracují přímo před výtvarným dílem. Děti pak svá díla srovnávají s předlohou a obhajují svou volbu. Čím je obraz zaujal? Změnili nebo přidaly by k obrazu něco dalšího? Společně s vedoucí děti hledají další spojitosti mezi vlastním výtvorem a dílem skutečného umělce. V čem se obě díla podobají? Co se při tvorbě dařilo nejvíce a co nejméně? Děti svá díla porovnávají také navzájem. Poznali by jste který z obrazů byl inspirací pro kresbu? V čem se vaše díla podobají?

Prostor galerie se nabízí také k různým dramatickým a improvizacním hrám. Děti například mohou prostřednictvím živých soch znázorňovat situace na obrazech, případně domýšlet příběhy zobrazených lidí.

Součástí doprovodných programů v galeriích bývá tvořivá činnost v ateliéru inspirovaná aktuální výstavou. Tvorba by měla korespondovat s technikami a náměty použitými v dílech umělců. Součástí programů jsou také různé „hledací“ nebo „doplňovací“ hry, které rozšiřují znalosti a poznatky k historickým obdobím, osobám a výtvarnými vyjadřovacími prostředky souvisejícími s danou výstavou.

10 VÝTVARNÁ ŘADA

Pro výtvarné tvoření byly v metodických listech zvoleny základní techniky, se kterými si děti předškolního a mladšího školního věku jistě poradí. Jedna z důležitých vlastností vedoucího artefiletické dílny je bezesporu technická znalost a osobní zkušenost se zvolenými výtvarnými technikami, proto je součástí praktické části bakalářské práce také stručný popis použitých technik a výtvarná řada (soubor výtvarných prací) reprezentující zpracování námětů z artefiletických dílen.

Každá z prací výtvarné řady je pojmenována podle námětu z jednotlivých metodických listů. S některými technikami jsem se setkala vůbec poprvé, tudíž považuji vznik výtvarné řady za velmi přínosný, jelikož průběh tvořivé činnosti měl mnohdy neočekávaný spád a vlastní zkušeností jsem mohla ověřit, jaké postupy jsou pro zpracování konkrétní techniky ty nejlepší. Fotografie prací následují za popisem zpracování všech námětů.

10.1 AUTOPORTRÉT V KLOBOUKU

T1. Kresba tuší kolorovaná akvarelovými barvami (Metodický list č. 1).

Kombinace kresby černou tuší a kolorace akvarelovými barvami je jedna z velmi běžných technik používaných ve školním a mimo školním prostředí. Akvarelové barvy jsou pro zpracování techniky vhodnější, používáme ovšem tzv. *vodové barvy*, které jsou dostupnější a pro děti vhodnější. Při tvorbě je důležité zachovat správný postup – nejdříve kreslíme tuší, pomocí redispera či špejle, až po zaschnutí následuje vybarvení kresby akvarelovými barvami.

V případě, kdy není tuš dostatečně zaschlá, může dojít k vzájemnému propíjení tuše a akvarelu, což nemusí být na škodu. Během kresby autoportrétu v klobouku jsem s tímto rozpíjením lehce experimentovala a snažila se využít vzájemného slévání tuše a akvarelu. Ilustrační fotografie zpracování techniky a námětu reprezentuje *Obrázek 1*.

10.2 KOUZELNÝ KLOBOUK

T2. Kresba barevnými pastelkami a pastely na černý papír (Metodický list č. 1).

Kresba pastelkami či barevnými pastely je obvykle zpracována na bílém papíru. Pro výtvarnou hru v metodickém listu Klobouky jsem zvolila papír černý, kvůli většímu kontrastu barev a nutnosti použití bílé barvy (pastelky, pastelu) k zobrazení „světla“. Námět kouzelného klobouku jsem pojala spíše pocitově, abstraktně, namísto zobrazování oblíbených předmětů či přání, aby bylo zřejmé, jak dokáže černý papír zvýraznit použité barvy. Ilustrační fotografie zpracování techniky a námětu reprezentuje *Obrázek 2*.

10.3 CESTY A CESTIČKY

T3. Malba temperovými barvami (Metodický list č. 2).

Pro námět byla zvolena další velmi obvyklá školní a mimo školní výtvarná technika malby krycími temperovými barvami. Vzhledem k věku dětí je nutné pro malbu volit barvy ředitelné vodou, jelikož se děti mohou lehce ušpinit. Zvolila jsem základní barvy (červená, žlutá, zelená), dále pak barvy modrá a oranžová, jež vznikají mícháním základních barev a barva černá pro kontury cest. Ilustrační fotografie zpracování techniky a námětu reprezentuje *Obrázek 3*.

10.4 BAREVNÝ STÍN

T3. Malba temperovými barvami (Metodický list č. 3).

Ke zpracování námětu byla opět zvolena technika malby temperou. Namísto barevné parafráze svého oblečení jsem pro vybarvení svého stínu zvolila spíše expresivní použití barev. Malba barevného stínu ve výtvarné řadě je kombinací temperových barev a bílého akrylu (balakrylu). Domnívám se, že bílá barva je v technice malby tou nejdůležitější barvou, i přestože není obsažena v žádném barevném spektru. Dodává malbě živost, světelnost a plasticitu. Bílá barva slouží také při míchání barev a zesvětlování odstínů. Ilustrační fotografie zpracování techniky a námětu malbou temperovými barvami reprezentuje *Obrázek 4*.

10.5 NAŠE MĚSTO

T4. Reliéfní koláž z papíru doplněná malbou temperou (Metodický list č. 4)

Koláž jednoduše chápeme jako spojení různých materiálů do nového celku. Kombinace technik reliéfní koláže a malby slouží v dílně *Papírové město* k tvorbě modelu města. Nerovnosti povrchu vznikaly mačkáním papíru s nízkou gramáží. Budovy jsem vytvořila z kartonu, který byl před vlepením pomalován temperami. Povrch města (kopce, silnice, řeka) byl vybarven temperovými barvami až po nalepení všech budov. Ilustrační fotografie zpracování techniky a námětu reprezentuje *Obrázek 5*.

10.6 BUBLINOVÁ ŘÍŠE

T5. Náhodná kompozice z mýdlových bublin dokreslená tuší a akvarelem (Metodický list č. 5).

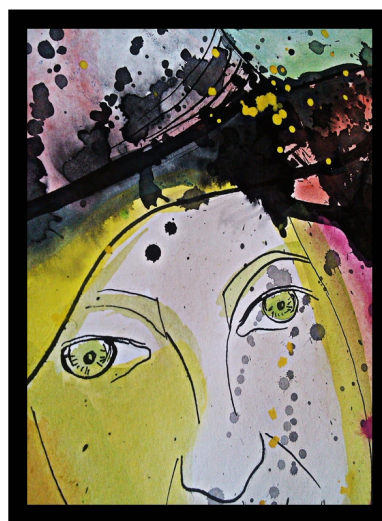
Náhodná kompozice z otisků bublin vznikla obarvením klasického bublifuku černou tuší a foukáním bublin na čtvrtku. Bubliny se o papír „rozbíjí“ a tvoří kruhové stopy a drobné černé a šedé tečky. Před zahájením tvorby je nutné vyzkoušet intenzitu barevných otisků. Druhá fáze zpracování námětu spočívala v objevování tvarů, jejich dokreslování černou tuší a redisperem (špejlí) a vybarvení akvarelovými barvami. Jedná se tedy opět o kombinaci technik kresby tuší a akvarelu, tudíž bylo nutné nechat bublinové otisky nejdříve zaschnout, až poté kolorovat. Ilustrační fotografie zpracování techniky a námětu reprezentuje *Obrázek 6*.

10.7 BAREVNÝ ROK

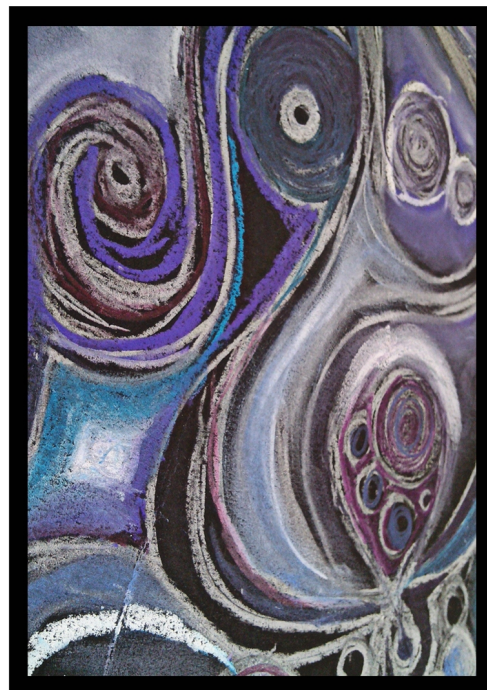
T6. Zapouštění barevných tuší do klovatiny (Metodický list č. 6).

Klovatina (rostlinná guma) je poměrně husté, nejčastěji průhledné pryskyřicové lepidlo. Zapouštění tuše do klovatiny vytváří zajímavé struktury. Při aplikaci tuše do lepidla jsem používala látkový hadřík pro odstraňování přebytečné barvy. Tuše a klovatina se do sebe přirozeně zapouštějí. Samotný proces je příjemné pozorovat, tuše se v klovatině různě hýbají a prolínají. Ilustrační fotografie zpracování techniky a námětu reprezentuje *Obrázek 7*.

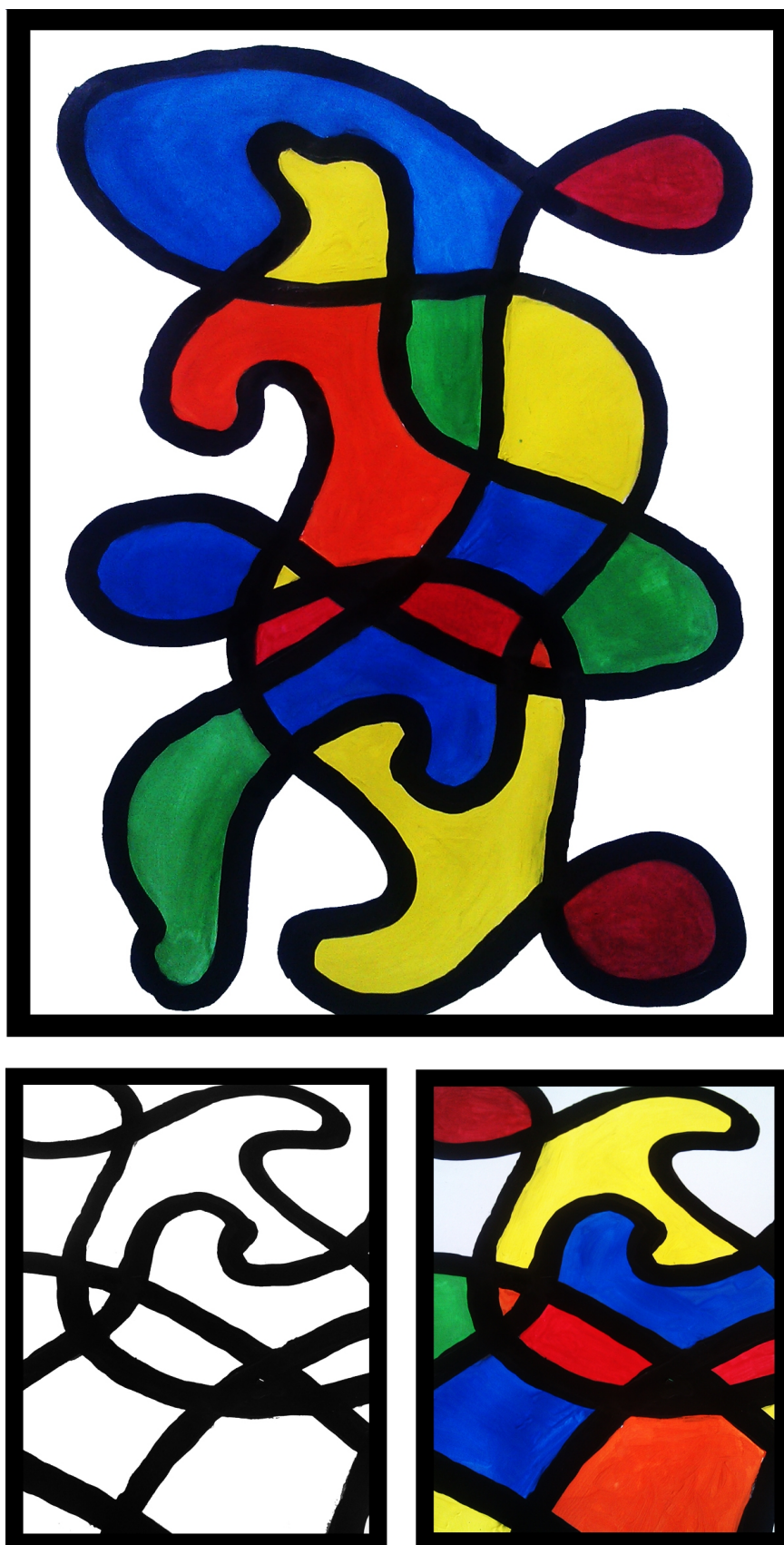
Obrázek 1 – AUTOPORTRÉT V KLOBOUKU



Obrázek 2 – KOUZELNÝ KLOBOUK



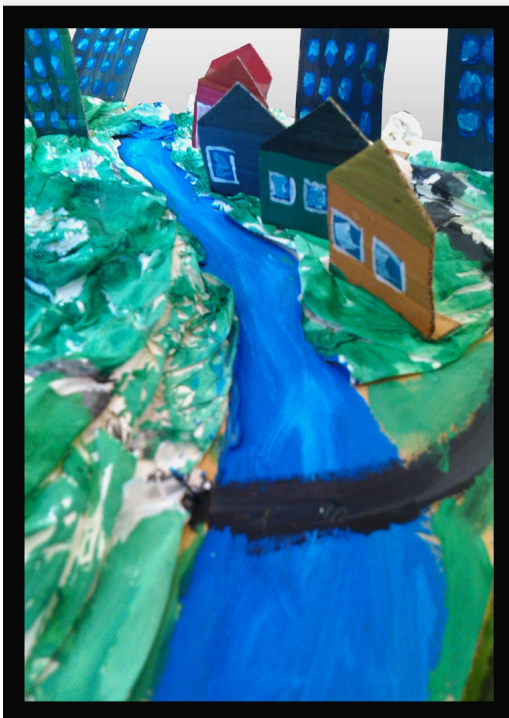
Obrázek 3 – CESTY A CESTIČKY



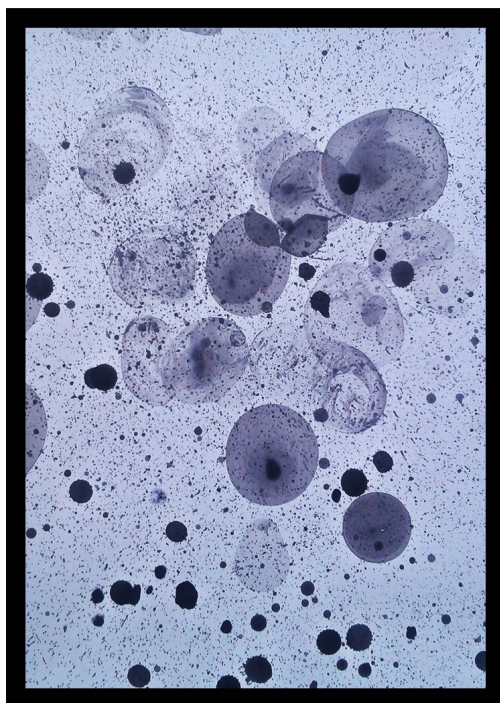
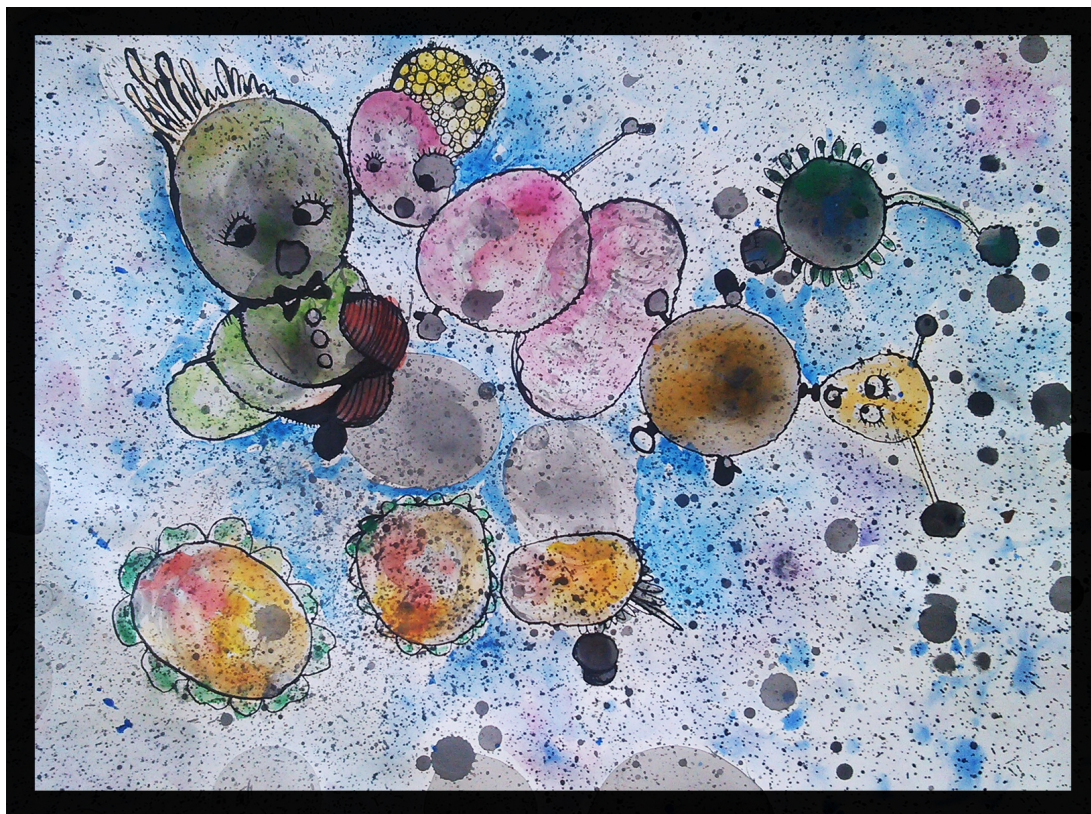
Obrázek 4 – BAREVNÝ STÍN



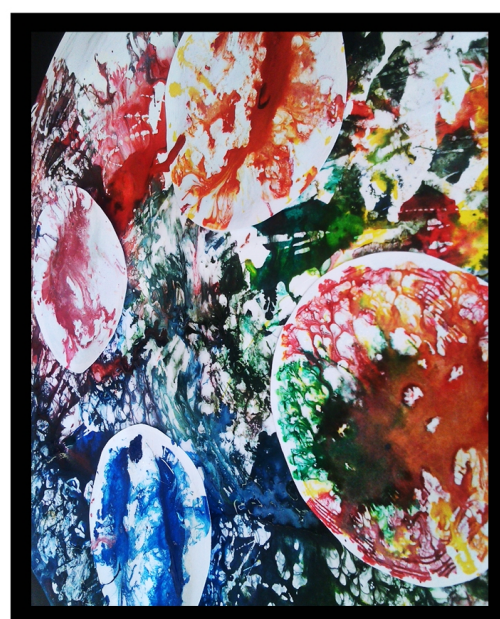
Obrázek 5 – NAŠE MĚSTO



Obrázek 6 – BUBLINOVÁ ŘÍŠE



Obrázek 7 – BAREVNÝ ROK



ZÁVĚR

Předložená bakalářská práce se zabývá specifickým pojetím výtvarné výchovy založeném na předpokladu vzájemného propojení expresivní činnosti a skupinového reflektivního dialogu. Artefiletika se hlásí k zážitkovému pojetí výchovy, vychází z technik arteterapie a využívá metody dramatické výchovy. Artefiletika nabízí možnost zpracování výchovných a vzdělávacích témat do podoby výrazové hry, která díky své zážitkové, zábavné a kontinuální formě napomáhá k lepšímu přenosu zkušeností a k efektivnějšímu učení.

Během zkoumání teoretických východisek a pojetí artefiletické výuky jsem narazila na mnohé shody mezi klasickým chápáním výtvarné výchovy či estetické edukace a objevila přidanou hodnotu artefiletiky ve snaze přinést do pedagogického procesu něco více, než jenom umělecko-tvořivé činnosti. Artefiletika chápe každý prožitek a zkušenost jako nástroj k rozvoji osobnosti a začleňování jedince do společnosti, kultury a přírody. Výtvarná výchova nemusí být pouze mechanické nacvičování a rozvíjení výtvarných dovedností, prostor se nabízí i pro rozvoj osobnosti a hledání svébytného pohledu na svět díky skupinové interakci a srovnávání a sdílení zážitků a zkušeností s ostatními.

Praktická část práce nabízí zpracování artefiletického programu v podobě artefiletických dílen. Metodické listy vznikaly s důrazem na dodržení hlavních myšlenek a principů artefiletického pojetí výchovy a vzdělávání. Aktivity a náměty částečně vychází ze zdrojů uvedených v pramenech k metodickým listům, ovšem každý metodický list je zpracován se snahou o vytvoření vlastního, osobitého způsobu uchopení námětu a průběhu jednotlivých artefiletických dílen. Metodické listy bych ráda v budoucnu využila. Jelikož směřuji k práci s dětmi, připravila jsem v podstatě sama pro sebe materiál k dalšímu užití.

Zpracování použitých technik a námětů do podoby výtvarné řady bylo velmi obohacující. Při tvorbě jsem objevovala specifika výtvarných materiálů a nástrojů a společně s přáteli, jež byli při průběhu přítomni, jsme vzniklá díla náležitě reflektovali a snažili se hledat skrytá spojení mezi výtvarnými projevy a světem, ve kterém žijeme.

Bakalářskou práci považuji celkově za velmi přínosnou. Vůbec poprvé jsem měla možnost věnovat se jednomu určitému tématu v širším rozsahu. Naučila jsem se vyhledávat, selektovat a srovnávat informace z různých zdrojů, což mohu využít při dalším, navazujícím studiu. Během samotného procesu vzniku práce bylo těžké předem předpokládat výsledek. Po celou dobu přicházely nové podněty, neočekávané situace a jiné úhly pohledu na celou záležitost. Přese všechno považuji práci za celistvou, navzájem související a srozumitelnou. Psaní bakalářské práce je velmi náročná a zdlouhavá záležitost, každopádně si vážím všech zkušeností, které jsem v tomto procesu získala.

POUŽITÁ LITERATURA

BABYRÁDOVÁ, Hana. *Výtvarná dílna*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2005, 289 s. ISBN 80-210-3879-9.

BLÁHOVÁ, Krista. *Uvedení do systému školní dramatiky: dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. Praha: IPOS - Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1996, 83 s. ISBN 80-706-8070-9.

CAMPBELL, Jean. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi: skupinové výtvarně-terapeutické činnosti pro děti i dospělé*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2000, 199 s. ISBN 80-717-8428-1.

DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte: Dětská kresba z pohledu psychologie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2001, 216 s. ISBN 80-7178-499-4.

HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. *Zážitkově pedagogické učení*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 192 s. ISBN 978-80-247-2816-2.

HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 176 s. ISBN 80-717-8927-5.

JEBAVÁ, Jana. *Úvod do arteterapie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-718-4394-6.

KULKA, Jiří. *Psychologie umění*. Vyd. 2., přeprac. a dopl., v Grada Publishing 1. Praha: Grada, 2008, 435 s. Psyché (Grada Publishing). ISBN 978-802-4723-297.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

LIEBMANN, Marian. *Skupinová arteterapie: nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-717-8864-3.

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2., upr. vyd. Praha: NIPOS, 2007, 199 s. ISBN 978-80-7068-207-4.

MARUŠÁK, Radek, Olga KRÁLOVÁ a Veronika RODRIGUEZOVÁ. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 126 s. ISBN 978-807-3674-724.

MLEJNEK, Josef. *Dětská tvořivá hra*. 3. vyd. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, útvar Artama, 2011. ISBN 978-80-7068-001-8.

PÁVKOVÁ, Jiřina et al. *Pedagogika volného času*. 3. aktualizované vyd. Praha: Portál, 2008, 224 s. ISBN 978-80-7367-423-6.

POTMĚŠILOVÁ, Petra a Petra SOBKOVÁ. *Arteterapie a artefiletika nejen pro sociální pedagogy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 111 s. Monografie (Univerzita Palackého v Olomouci). ISBN 978-802-4431-208.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2001, 322 s. ISBN 80-717-8579-2.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k 1. 9. 2010). [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2013-06-18]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. 63 s. [cit. 2013-06-18]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/PRM_RVPZUV_NAWEB.pdf>. ISBN 978-80-87000-37-3.

SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, 1997, 199 p. ISBN 80-718-4437-3.

SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001, 281 s. ISBN 80-729-0066-8.

SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004, 303 s. ISBN 80-729-0130-3.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK, Helena HAZUKOVÁ. *Výtvarné čarování: (artefiletika pro předškoláky a mladší školáky)*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2000, 177 s., xxxii s. obr. příloh. ISBN 80-729-0016-1.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK, Sylva ELIÁŠOVÁ. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2007, 194 s. ISBN 978-807-3673-222.

STIBUREK, M. *Arteterapie, artefiletika – podoby, obsah, hranice, role, cíle*. In *Současná arteterapie v České republice a v zahraničí*. Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta ve spolupráci s Českou artefiletickou asociací, Praha. 2000.s.33-47.

ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. ISBN 80-736-7408-4.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 352 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4718-651.

PŘÍLOHY

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Pohádka o kouzelném klobouku

Příloha č. 2 Pohádka o stínu

POHÁDKA O KOUZELNÉM KLOBOUKU

V dávných dobách, kdy noční nebe bylo plné hvězd, které ještě nespady, aby splnily lidem tichá přání, stála na břehu barevné řeky malá vesnička. A v té vesničce, v chaloupce schované pod stromem, se narodil chlapeček. Byl tuze zvláštní. Vůbec nemluvil, ale z jeho upřímné tvářičky vyzařovala tajuplná kouzelná radost, která oslovila srdce každého člověka. Když se mu nějaký soused nebo pocestný zadíval do očí, měl pocit, jako by jeho srdce roztálo. Pod nosem se jim roztáhl široký úsměv a občas dokonce samým dojetím uronili několik šťastných slz.

Všichni chlapečka moc rádi potkávali, ale nikdo nevěděl, jak se jmenuje. Vůbec nemluvil, a tak to nemohl nikomu říct. Jeho mlčení tolik trá pilo jeho maminku a tatínka, že i oni sami zapomněli pro všechno trápení chlapečkovo jméno. Tolik toužili uslyšet od něho první slůvka, že kdykoli se na něho podívali, přehlédli jeho oči a se zoufalou nadějí sledovali jeho mlčenlivá ústa.

Chlapeček rozdával radost všem lidem, jen své vlastní rodiče rozveselit nedokázal. To proto, že měli velký strach o jeho budoucnost. „Jak si chce ten náš kluk domluvit dobrou práci, když nemluví?“, chmuřil se tatínek. „A co teprve až ten náš kluk bude opravdu velký, jak si namluví nevěstu, když nemluví?“, rmoutila se maminka. Tolik se báli o jeho budoucí štěstí, že si nevšimli jaké štěstí rozdává jejich synek každému, koho potká.

A jak už to tak bývá, kdo málo mluví, ten hodně poslouchá. Chlapeček uměl tak dobře naslouchat, že slyšel dokonce i stromy tiše zpívat o větru a slunci, kameny na cestě slyšel vyprávět příběhy o stovkách podrážek a od kapek deště občas vyslechl povídání o dalekých cestách mraků. A tak se stalo, že ani maminčiny a tatínkovy starosti neunikly jeho pozorným uším.

Toho dne se ztratila všechna radost z jeho tváře. Byl to zvláštní den. Oblaka byla tak unavená z cestování po obloze, že dosedla na vesničku a zahalila ji prapodivnou mlhou tak hustou, že si v ní člověk neviděl ani na špičku nosu. Chlapeček se rozhodl, že odejde pryč a nevrátí se zpátky, dokud nenajde svou řeč a spolu s ní i ztracené štěstí. Neviděl sice ani na krok, ale protože uměl velmi dobře naslouchat, slyšel šumění barevné řeky, která omývala břehy vesničky.

Mnoho slov už o řece vyslechl. Všichni ve vsi řeku dobře znali, nikdo se k ní však raději moc nepřibližoval. Častokrát slyšel varování maminek a babiček, že koho její dravý a proměnlivý proud schvátí, toho už nikdy nenavrátí. Občas ovšem svými bystrými ušima zaslechl také tiché vyprávění starých dědečků o tajuplné kouzelné moci řeky. Zaslechl dokonce, že prý snad všechen život vykročil do světa právě z jejích vln. „Kouzlo řeky je mou poslední nadějí!“, pomyslel si chlapeček a vydal se za jejím bublavým šuměním.

S každým krokem napříč hustou mlhou slyšel jasněji a hlasitěji píseň mocné vody, která hrála všemi barvami. Tolik se trá pil trápením svých rodičů a tolik se těšil, že zase bude moci rozdávat štěstí všem lidem, až ho opustil úplně všechen strach. Přestal se bát všemožných překážek, které v sobě mlha ukrývala, nebál se že zakopne nebo narazí. Rozeběhl se směrem k řece, rychleji a rychleji. Byl už tak blízko, že se říční píseň mnoha barev proměnila v jediné hlasité burácení. V tom chlapeček vyskočil, roztáhl ruce a ŽBLUŇK! Hladina barevné řeky se nad

ním uzavřela a od toho okamžiku už ho nikdy nikdo neviděl.

Když nad vesnicí zase vyšlo slunce a mlha byla ta tam, rodiče si všimli, že jejich synek chybí u snídani. Marně ho hledali, dokonce i několik sousedů se přidalo a se svými psy prohledávali vesnici. Nikdo nevolal chlapečkovu jméno, protože ho nikdo neznal. Jen psi čmuchali a čmuchali, až vyčmuchali stopu, která všechny dovedla na břeh barevné řeky. Stáli tiše a byli moc smutní, protože mnohokrát slyšeli, že koho řeka schvátí, toho už nenavráť. Vrátili se loudavým krokem do vesnice a všichni věděli, že chlapeček je na dobro pryč. Věděli také, že po něm nezůstane ani hrobeček na místním hřbitově, protože nikdo neznal jméno, které by se mělo vytesat na náhrobek. Nezůstalo po něm vůbec nic.

Chlapeček s velkýma očima zmizel a neměl žádný pohřeb, a bylo to tak správně. Vůbec totiž neumřel! Barevná řeka byla mocná, ale nebyla zlá a bezcitná. Spolkla ho sice celého a proudy barev s ním nemilosrdně otáčely všemi směry, nakonec ale chlapečka přeci jen propustila. Když se probudil, zjistil, že je úplně jinde. Barevná řeka ho odnesla daleko od rodné vesničky, od maminky a tatínka. Zůstal úplně sám a nevěděl, jestli je smutný, anebo veselý. I on sám byl totiž najednou jiný. Řeka ho proměnila v jiného člověka, úplně nového.

Toužil spatřit sám sebe, a když konečně našel klidnou vodní hladinu lesního rybníčku, podíval se na svůj obraz a nevěřil vlastním očím. Byl dospělý! Na tváři mu vyrostly vousy, na nohách chlupy a navíc od řeky dostal velký barevný plášť, ve kterém by se malé dítě úplně ztratilo, zatímco jemu pasoval jako ulitý. Nejvíce ze všeho ho ale zaujal velký barevný klobouk, který měl pevně usazený na hlavě. Dlouho si ho ve vodní hladině prohlížel, až si všiml, že je na něm malý nápis. Chlapeček uměl číst tak dobře, jako poslouchat, a tak nápis přečetl.

„HA-XO-FÉN“, řekl nahlas. Byl nadšením bez sebe, když si uvědomil, že právě poprvé v životě nahlas promluvil! Na klobouku bylo více slov, a tak četl dál: „Jsem kouzelník a můj kouzelný klobouk mi vyčaruje všechno, co budu chtít. Jsem nejbohatší na světě.“ Rozhodl se, že to vyzkouší. Sundal si klobouk z hlavy, a protože měl po dlouhé plavbě trochu hlad, zašeptal do něj: „Chci rohlík s máslem.“ Klobouk se najednou roztočil jako korouhev ve větru a točil se a točil a točil. Když se zastavil, strčil do něho mladík ruku a vytáhl skutečný rohlík s máslem! Veliká pýcha zaplavila jeho srdce. „Já jsem teď kouzelník, jmenuju se Haxofén a můžu mít, co budu chtít! Celý svět mi bude závidět!“ řekl si nahlas sám pro sebe. Zakousl se do rohlíku a ještě než pořádně rozžvýkal první sousto, už vymýšlel, co si vyčaruje příště.

Od toho dne chodil po světě pyšný kouzelník Haxofén, který za svá kouzla sklízel velký obdiv v každém městě, které navštívil a v každé vesnici, kterou procházel. Panovníci všech zemí ho s velkou úctou zvali do svých hradů a zámků, a když jejich pozvání velkoryse přijal, chystali mu dlouhý rudý koberec, po kterém přicházel za doprovodu zpěvu všech dětí. Někteří králové dokonce pořádali velké taneční bály a rytířské turnaje, jen z úcty ke kouzelníku Haxofénovi. Zpočátku si Haxofén liboval ve váženosti a úctyhodnosti, které se mu od všech lidí dostávalo. Sledoval jak se mu lidé klaní, jak se předhánějí v tom, který vládce na jeho počest uspořádá větší hostinu a který král vypustí na rozloučenou větší hejno bílých holubic, a cítil se velmi důležitě. Připadal si tak vážený, až úplně ztvárnila jeho tvář a už se na svět vůbec neusmíval.

Obcházel dál svět se svým kouzelným kloboukem, který všichni tuze obdivovali, ale bez úsměvu ve tváři ho život těšil čím dál méně. Jeho srdce vychladlo a stejně tak i z každého jeho slova byl cítit mráz. Zprvu lidé jen samou úctou sklápěli zrak, když se na ně Haxofén podíval, ale jak čas ubíhal a zvěsti o mocném kouzelníkovi se šířily světem, začalo se šířit i varování. Říkalo se, že Haxofénova tvář je tak ledová, že se v ní jako ve zrcadle odrazí to, čeho se člověk sám nejvíc bojí. Nikdo už se mu do tváře nechtěl podívat. A tak ikdyž byl Haxofén obklopen lidmi, kteří mu lichotili a skládali poklony za jeho kouzelné umění, bez pohledu upřímných očí zůstal na světě úplně sám.

Dlouho ještě putoval z jednoho království do druhého a sklízel obdiv, ze kterého neměl prázdnou radost, než se jednoho letního dne samou únavou zastavil. Sundal si z hlavy svůj kouzelný klobouk a ve stínu starého stromu na kraji cesty tiše usnul. Když se probudil, polekalo ho, že najednou není sám. Spatřil malého chlapečka, který stál přímo před ním. Nic neříkal, jen se zvědavě díval velkýma očima na ležícího kouzelníka. A na hlavě měl haxofénův kouzelný klobouk! „Jaká drzost!“, zvolal Haxofén, „ten klobouk je můj, okamžitě mi ho vrať! Tohle není žádná hračka pro děti!“ Přísně se na chlapce podíval a jeho pohled byl teď obzvlášť zlý a chladný, jako by se v něm odrážely všechny zimy, které zažil. Klouček se zprvu lekl a okamžitě sklopil oči. Sundal si z hlavy kouzelníkův klobouk a opatrně mu ho vrátil. Potom se ale stalo něco tuze zvláštního. Ten malý človíček se nechtěl samým studem a leknutím dívat jen na špičky svých bosých nohou. Zvedl oči a podíval se Haxofénovi přímo do tváře, jako by neměl vůbec žádný strach, jako by snad měl jen radost, že klobouk je zase tam, kam patří. Clapeček se na něj upřímně usmíval.

Taková podívaná se Haxofénovi nenaskytla TAK dlouho! Když to uviděl, něco se v něm začalo dít. Jeho srdce, na které pro všechno čarování úplně zapomněl, se začalo třást, až se třásl celý Haxofén i se svým kloboukem. Jeho ledová tvář jako by mu snad ani nepatřila, hrozila že se každou chvílí rozlomí. A pak, jedna za druhou, začaly po kouzelníkově tváři stékat velké slzy. Začal plakat jako když se spustí lijavec, až měl zmáčené celé své kouzelnické roucho. Nemohl už dál vydržet stát na místě, a tak se rozeběhl po cestě, po které se ubíral před svým odpočinkem. Běžel rychleji a rychleji, a přes všechnen ten pláč přeci jen začal poznávat místo, ke kterému se kvapem blížil. Když doběhl do vesničky, uviděl chaloupku pod stromem, ve které se kdysi narodil, a uslyšel i šumění řeky mnoha barev, která ho odsud kdysi odnesla do neznámých míst.

Zastavil se na jejím břehu a díval se usazenýma očima, jak se barvy v řece přelévají jedna přes druhou, jen se tak objevují a mizí a žádná nezůstává. S velkou pokorou sklopil zrak a pak, jako by doufal, že to někdo uslyší, začal tiše mluvit. Jeho hlas už nebyl povýšený a chladný, ba naopak. Jako by pořád byl tím malým chlapcem, který chtěl jen udělat radost svým rodičům, povídal si s řekou: „Co se to se mnou stalo, mocná řeko? Proč už se mi lidé nechtějí dívat do tváře? Proč už neumím být šťastný, když mi klobouk umí vyčarovat všechno, co budu chtít? Proč jsem zůstal tak sám?“ Chvíli stál bez hnutí na břehu a pomalu propadal beznaději. Přivykl své velké váženosti a úctyhodnosti, a najednou tu stojí jako nějaký blázen, který si mluví sám pro sebe. Připadal si zoufale hloupě.

Barevná řeka byla velmi mocná, nebyla však zlá a bezcitná. Nechtěla už dál nechat kouzelníka, aby se samým studem ztrácel sám v sobě. Věděla o něm všechno a snad právě proto se nad ním slitovala. Když to vypadalo, že se v jejím

přísném mlčením dostatečně vykoupal, řeka promluvila hlubokým hlasem ze samého dna: „Nebohý človíčku, tolik jsi toho zapomněl! Tolik jsi myslel sám na sebe, že už ani nevíš, proč jsi kdysi vstoupil do mých vln. To proto jsi zůstal sám, proto se ti nikdo nechtěl dívat do tváře. Vůbec jsi nemyslel na štěstí ostatní ostatních lidí, jen své vlastní štěstí jsi chtěl sám v sobě uzamknout jako ve vězení, až celé povadlo a zesláblo. Ale protože vím, že tvé dětské přání bylo upřímné a opravdové, poradím ti, jak se stát opět šťastným člověkem.“

Kouzelník seděl na břehu řeky celou noc a ve svitu měsíce poslouchal slova, upletená z jejích barev. Ráno za úsvitu poděkoval řece za moudré rady a rozhodným krokem se vydal do vesničky. Nechal svolat všechny lidi, staré, mladé i děti, a řekl jim, že se chystá provést to největší kouzlo, jaké jeho čarovný klobouk dokáže. Když se i poslední opozdilci shromáždili na náměstíčku, všichni byli zvědavostí celí nesví. Slyšeli už mnohá vyprávění o klobouku a jeho kouzelné moci, a teď prý uvidí to nejmocnější kouzlo ze všech. Byli velmi tiše a ani se nepohnuli, jen malé děti se stavěly na špičky, aby jim z kouzla neunikl ani ten nejmenší kousíček. Kouzelník Haxofén se rozhlédl po všech lidech a poprvé po strašlivě dlouhé době se široce usmál. Sundal z hlavy svůj kouzelný klobouk a řekl: „Každý z vás už jistě někdy viděl padat hvězdu, a tak každý z vás jistě zná své nejtajnější a neupřímnější přání. Vzpomeňte si teď prosím na něj a zavřete oči.“

Nedůvěřivci po sobě chvíli mlčky pokukovali, ale nakonec tak jako všichni ostatní poslechli kouzelníkova slova. V té chvíli Haxofén cosi zašeptal do svého klobouku a zdvihl ho vysoko nad hlavu. Klobouk se začal spolu s kouzelníkem otáčet kolem dokola rychleji a rychleji, až se zvedl silný vítr, který rozmetával prach z cest a rozkvíval koruny stromů. Když všechn hluk ustal, lidé začali pomalu otevírat oči. Dívali se užasle na blankytně modré nebe a přímo nad jejich hlavami se vznášel obláček plný barev. Pak začalo pršet. Duhově barevný déšť zaplnil celou oblohu a dopadal na celou vesničku, na všechny chaloupky, zahrádky, a hlavně na každého člověka. Všichni dobře poznali vodu z barevné řeky, které se dříve tolik báli, a tak napjatě čekali, co se bude dít.

Dívali se mlčky jeden na druhého a sledovali, jak najednou úplně všem raší na hlavě cosi malého a barevného. Všem rostly na hlavách jejich vlastní kouzelné klobouky! „Co se to děje? Jak je to možné?“, ptali se jeden přes druhého. Kouzelník se nejprve jen usmíval, a pak začal vyprávět, jaké tajemství mu řeka prozradila.

„Můj kouzelný klobouk je vyrobený z té nejjemnější tkaniny, a tou je nesobecké přání. Každé takové přání je jako semínko, pevně zasazené hluboko uvnitř vašeho srdce. Když na něj zasvítí slunce, které ovšem prochází do srdce jen upřímnýma očima, každý z vás může nechat vykvést svůj kouzelný klobouk. Ten vám pak všechna vaše přání vyplní. Kdo však myslí jen na sebe, zůstane sám se svým neštěstím. Mějte proto na paměti, že jen upřímná a nesobecká přání jsou skutečným kouzelnickým uměním.“

Celá vesnice poskakovala radostí, všichni kouzlili jak dovedli a radovali se společně ze všech báječných věcí, které jim jejich čarování přineslo. Jen dvě staré osůbky tiše postávaly opodál s očima sklopenýma, a ikdyž měly na hlavách klobouky neobyčejně velké a barevné, jako by se těm dvěma čarovat ani nechtělo. Haxofén si jich všiml a ihned poznal maminku s tatínkem, které kdysi

pro samé trápení opustil. Vydal se kvapem za nimi a přemýšlel, co by jim měl říct, aby je potěšil. Už konečně našel svou řeč, a teď toho chtěl říct tolik najednou, že nevěděl, co si má vybrat. Jeho oči však zářily tak upřímnou radostí, že ani nic říkat nemusel. „Okáčku!“, zvolali ti dva jedním hlasem. Když kouzelník uslyšel své skutečné, dávno zapomenuté jméno, samou radostí odhodil plášť i svůj kouzelný klobouk, oba rodiče objal a samým štěstím se rozplakal. Odešli společně do chaloupky pod stromem, uvařili si velkou konvici bylinkového čaje a malým okýnkem společně pozorovali, jak děti čarují pro dospělé a dospělí kouzlí pro děti. Od té doby už se ve vesnici na břehu barevné řeky nikdy nikdo nemračil. Všichni znali tajemství, o které se s nimi kouzelník podělil, a dobře si všímali, komu by svým čarovným uměním mohli udělat radost. A kdo ví, třeba jednoho dne barevná řeka doteče až sem k nám.

POHÁDKA O STÍNU

Kdysi dávno, v krajině plné barevných květín a větrných mlýnů, žila malá holčička, které nikdo neřekl jinak než Slunečnice. To proto, že slunce bylo její nejlepší kamarád. Každé ráno se s ním vítala když vycházelo, každý večer se s ním loučila když zapadalo za nejvzdálenější loukou a vůbec celý den se radovala z jeho zlatavých paprsků. Nemohla od něj odtrhnout oči, její dětská tvářička se za ním pořád otáčela. Malá Slunečnice byla pořád šťastná - i kdyžbylo slunce schované za mraky, věděla dobře, že se zase brzy ukáže a bude hrát a zářit.

Když začala Slunečnice chodit do školy, získala si svým zářivým úsměvem a hřejivými slůvky nové kamarády, kteří ji měli moc rádi. Do té doby se přátelila jen se sluncem, které nemluvalo. A Slunečnici najednou tolik bavilo povídání! Nejraději ze všeho si povídala úplně o všem. A jednoho obzvlášť horkého dne, kdy slunce zářilo ze všech sil, jí kamarád pověděl, že úplně všechno má svůj stín. Slunečnice byla chvíli tiše a přemýšlela. Pak se zeptala: „A já taky? Taky mám svůj stín?“ Kamarád se usmál a pověděl: „Úplně všechno na světě má svůj stín, i ty, Slunečnice. Stačí když se na chvíli otočíš směrem od sluníčka a uvidíš ho.“ Slunečnice se otočila a skutečně, byl tam! Poprvé v životě uviděla svůj stín, kterého si do té doby pro všechnu milovanou sluneční záři vůbec nevšimla.

Dívala se na něj bez hnutí a nevěděla, jestli má ze svého stínu radost nebo strach. Ale stín nic nedělal, jen tam tak ležel na zemi a nehýbal se. Zvědavá Slunečnice se za ním zkusila sehnout a hle! Stín se sehnul přesně jako ona. Nedůvěřivě si ho přeměřila pohledem a pak se rozhodla zjistit, co všechno stín umí. Dala ruce v bok a stín udělal totéž. Vyskočila co nejvýš a stín vyskočil s ní. Udělala krok vpravo a stín jakbysmet. Její stín uměl udělat přesně to samé, co ona. Brzy si Slunečnice všimla, že její stín vlastně neumí nic jiného, že jen opakuje všechno, co sama vymyslí. Začalo jí to nudit. Navíc si všimla, že květiny nejvíce září na slunci, a když na ně dopadne stín, jako by vybledly a ztratily tak půlku krásy. V tu chvíli se rozhodla, že se svého stínu zbaví. Rozeběhla se směrem ke slunci co nejrychleji od svého stínu, který měla natažený za sebou. Běžela po rozpálené pěšince mezi loukami a co chvíli se otáčela, aby se podívala, jestli už svému stínu utekla. Byl pořád za ní, jako přilepený! Běžela dál a dál, rychleji a rychleji, až se jí pod horkým sluncem začala točit hlava. Seběhla z cesty, aby stín zmátl, ale stín se nenechal oklamat. Byl pořád za ní! A jak Slunečnice běžela co nejrychleji kupředu, s hlavou otočenou dozadu, stalo se že narazila do stromu.

Byla to obrovská rána a Slunečnici vyrostla na hlavě boule velká jako slepičí vajíčko. Nejprve se urazila, že se jí strom tak hloupě postavil do cesty a překazil jí její plán, jak se zbavit svého otravného stínu. „Hloupý starý strome, málem jsi mi rozbil hlavu!“, ulevila si nahlas. Strom nic neodpověděl, jen tam tak postával a ani se nepohnul. Slunečnice byla celá udýchaná a nohy měla bolavé od všeho toho utíkání a kličkování, a tak zůstala sedět přesně tam, kde upadla. A jak tam tak posedávala v chladivém stínu velkého stromu, tu i její horká hlava začala chladnout.

Zadívala se na strom a vzpomněla si, že tam vlastně stál celou dobu. Uvědomila si, že má bouli na hlavě jen proto, že když utíkala před svým stínem, dívala se jenom za sebe, jestli už je stín pryč, a přestala se dívat, kam běží její nohy. Smála

se sama sobě: „Hahá, jak já jsem byla hloupá!“ Podívala se smířlivě na starý strom a viděla, že i on má svůj stín, tak jako úplně všechno, na co zasvítí slunce. A v jeho stínu bylo tuze příjemně! Zchladil její bolavou hlavu, která se konečně přestala točit z horka a námahy, a i ta velikánská boule jako by se začala najednou zmenšovat. Slunečnice se postavila a začala zkoumavě obcházet vzrostlý strom kolem dokola, chvíli se dívala na jeho stín a chvíli na ten svůj. V tom si toho všimla - stín stromu se vůbec nehýbal! „Kdyby se můj stín vůbec nehýbal a přesto byl pořád se mnou,“ říkala si Slunečnice sama pro sebe, „to by přeci byla strašlivá nuda! Mám velké štěstí, že si můžu se svým stínem hrát, jak jen si budu přát.“ Samou radostí začala tančit a její stín tančil s ní. Usmála se na něj a rozhodla se, že ode dneška tak jako slunce i stín bude její nejlepší kamarád. Slunečnice blaženě přimhouřila oči směrem k zapadajícímu slunci, tak jak to měla ve zvyku, a společně se svým novým kamarádem vyrazila domů.

Byla pořád šťastná, protože věděla, že ikdyž se na stín zrovna nedívá, vždycky jí bude na blízku a bude se mít právě tak dobře, jako Slunečnice sama.